

Toiminnallisuus työtapana

Alakoulun luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia toiminnallisuudesta käytännössä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2019
Minna Pukkila

Ohjaaja: Katariina Stenberg



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Minna Pukkila		
Työn nimi - Arbetets titel Toiminnallisuus työtapana – Alakoulun luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia toiminnallisuudesta käytännössä		
Title Action-based learning – Primary school teachers' views on using action-based learning		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Katariina Stenberg	Aika - Datum - Month and year 4/2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 97 s + 1 liite.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämä pro gradu -tutkielma tarkastelee toiminnallisuutta työtapana. Toiminnallisuus mainitaan opetussuunnitelmassa kymmeniä kertoja ja sen olettaisi olevan osana jokaisen opettajan ja koulun toimintakulttuuria. Käsitteen laajuus ja tulkinnallisuus vaihtelevat kuitenkin huomattavasti. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää mistä toiminnallisuuden ajatus on lähtöisin, miten se kuvataan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 alakoulun osalta sekä miten kentällä toimivat asiantuntijat, opettajat, toiminnallisuuden määrittelevät ja perustelevat.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja sitä ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset: Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on toiminnallisuudesta opetuksessa? Miten toiminnallisuus näkyy opettajien käsityksissä käytännössä? Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on toiminnallisuuden käyttämisestä alakoulussa? Tutkimuksen aineisto on kerätty puolistrukturoidulla teemahaastattelulla haastatteleamalla kuutta alakoulun luokanopettajaa. Haastatteluiden analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, josta saadut tulokset lajiteltiin pienemmistä kategorioista suurempiin tutkimuskysymysten ja niistä nousseiden teemojen mukaan.</p> <p>Tulosten perusteella luokanopettajat määrittelivät toiminnallisuuden kokonaisvaltaiseksi aktiiviseksi työtavaksi, jossa hyödynnettiin monipuolisesti erilaisia tapoja oppia sekä tuotiin opetukseen tarvittavaa vaihtelua. Käsitykset toiminnallisuuden käytöstä ja sitä ohjaavista linjoista olivat laajat ja vaihtelivat opettajan mukaan. Opetuksessa hyödynnettiin kattavasti erilaisia oppimisympäristöjä ja oppiaineita, tärkeintä oli päästä pois pelkästä kirjatyöskentelystä ja passiivisesta istumisesta. Opettaja nähtiin työtavan mahdollistajana ja oppilas aktiivisena toimijana. Opettajat kokivat toiminnallisuuden lisäävän motivaatiota, oppisen iloa, vahvuuksien löytämistä ja luokan yhteisöllisyyttä. Haasteina koettiin tilojen ja välineiden puute, ajan käyttö sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huomiominen. Tukea työtapaan opettajat saivat yhteisestä koulun toimintakulttuurista, vanhemmilta ja jaetusta ideoinnista muiden opettajien kanssa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Toiminnallisuus, konkreettisuus, aktiivisuus, pops 2014		
Keywords Action-based learning, concreteness, activity, Finnish curriculum 2014		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Minna Pukkila		
Työn nimi - Arbetets titel Toiminnallisuus työtapana – Alakoulun luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia toiminnallisuudesta käytännössä		
Title Action-based learning – Primary school teachers' views on using action-based learning		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Katariina Stenberg	Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 97 pp. + 1 appendice.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>This master's thesis examines action-based learning as a method. Finnish curriculum mentions action-based learning number of times and it would expect to be part of every teachers work and school culture. The concept of action-based learning is however wide and interpretative. The mission of this study is to clarify where the idea of action-based learning comes from, how it is presented in Finnish curriculum 2014 for primary schools and how the experts – teachers – define and justify action-based learning.</p> <p>The study was conducted using qualitative approach and it is based on the following questions: What kind of assumptions teachers have on action-based learning? How action-based learning shows in the teachers' perceptions in practice? What kind of experiences teachers have on using action-based learning in primary schools? The data was collected by interviewing six primary school teacher and analysed following the principles of qualitative content analysis. The material was categorized from small categories to larger ones based on the previous shown questions and the themes rose from the interviews.</p> <p>According to the study teachers define action-based learning as an overall way of using action in learning and teaching. It includes multiple ways of studying and brings needed change to the classroom. The teachers' views on how action-based learning shows and why it is used vary, but the content of their answer was quite similar. All the teachers used different learning environments and connected action-based learning to all subjects. Teachers thought it was very important to use all kinds of ways to learn, not just books and passive sitting. The teacher was seen as an enabler and the student as an active participant. Teachers saw that the benefits of using action-based learning increased motivation, the joy of learning, finding strength in way of studying and developing pupils' social skills. The challenges were lack of space and equipment, difficulty of finding time and ways to interpret the students with special needs in the action. Teachers felt they got support from the school culture, parents and from the other teachers who shared their ideas.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Toiminnallisuus, konkreettisuus, aktiivisuus, pops 2014		
Keywords Action-based learning, concreteness, activity, Finnish curriculum 2014		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TOIMINNALLISUUDEN LÄHTÖKOHTIA JA MÄÄRITELMIÄ	4
2.1	Toiminnallisuuden teoreettisia tausta-ajatuksia	4
2.1.1	Lapsilähtöinen pedagogiikka	5
2.1.2	John Dewey ja tekemällä oppiminen	7
2.1.3	Suomalainen kasvatusajattelu	9
2.1.4	Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja opetussuunnitelma	11
2.1.5	Lapsen toimijuus	14
2.2	Toiminnallisuus käsitteenä	15
2.2.1	Toiminnallisuuden määritelmiä	15
2.2.2	Toiminnallisuus käytännössä	18
2.2.3	Aiempia tutkimustuloksia toiminnallisuudesta kouluympäristössä	21
3	TOIMINNALLISUUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 2014	24
3.1	Toiminnallisuus yleisesti POPS:ssa 2014	24
3.2	Toiminnallisuus vuosiluokilla 1-6	26
3.3	Toiminnallisuus oppiaineissa vuosiluokilla 1-6	27
3.4	Toiminnallisuuden lähikäsitteitä	31
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
5.1	Tutkimusstrategia ja tutkimusasetelma	35
5.2	Tutkimuksen kohdejoukko	36
5.3	Tutkimusaineiston tuottaminen	37
5.4	Aineiston analyysimenetelmä	39
6	TUTKIMUSTULOKSET	45
6.1	Käsitykset toiminnallisuudesta	45
6.2	Toiminnallisuus käytännössä	54
6.3	Kokemukset toiminnallisuudesta	68
6.4	Yhteenveto: toiminnallisuus työtapana	78
7	LUOTETTAVUUS	82
8	POHDINTAA	85
	LÄHTEET	91
	LIITTEET	1

TAULUKOT

Taulukko 1. Haastatteluun osallistuneet alakoulun luokanopettajat.	37
Taulukko 2. Analysointiprosessin luokittelu.	41
Taulukko 3. Syvemmän analysointiprosessin luokittelu.	43
Taulukko 4. Toiminnallisuuden tasot.	49

KUVIOT

Kuvio 1. Käsitukset toiminnallisuudesta.	46
Kuvio 2. Toiminnallisuus käytännössä.	54
Kuvio 3. Kokemukset toiminnallisuudesta.	68
Kuvio 4. Toiminnallisuus työtapana...	78

1 Johdanto

“Minkä kuulet, sen unohdat.
Minkä näet, sen muistat.
Minkä teet, sen ymmärrät.”
(Kungfutse 551-479 eKr)

Toiminallisuuden puolesta puhuminen näkyy erilaisissa mielipidekirjoituksissa ja artikkeleissa. Esimerkiksi liikunnanopettajan Timo Pollarin mielestä toiminnallisuus ja liikkuminen tulisi sisällyttää kaikkien aineiden opiskeluun, ”On rikollista panna koululaiset päivästä ja vuodesta toiseen istumaan” (Kivipelto, 2013). Samoilla linjoilla on neljän pojan isä ja entinen opettaja Riku Alkio, joka toteaa mielipidekirjoituksessaan, ”Jos halutaan tukea poikien oppimista, heidät on pantava liikkeelle” (Alkio, 2017). Yhtä mieltä on Marja Myllyniemi, neljän pojan äiti ja entinen taidekasvattaja, jonka mukaan, ”Pojat heräävät liikkeelle kehollisten pelien ja leikkien avulla”. Hän näkee toiminnallisuuden tärkeänä opetuksen keinona ja itseilmaisun välineenä niin pojilla kuin tytöillä. (Myllyniemi, 2017.)

Perinteiset, syvälle juurtuneet toimintatavat saattavat vieraannuttaa oppilaita, erityisesti poikia, koulusta ja opiskelusta sekä heikentää suoriutumista, kun rutiinit koetaan sietämättömiksi ja koulunkäynti ahdistavaksi. Työrauhaongelmien pelossa ”tiukka hiljaisuuden vaatimus, liialliset jonottamiset ja pitkästyttävät paikalla pysymiset ovat omiaan aiheuttamaan stressiä lapselle, jolle toisenlainen toiminta on luontevaa”, kertoo luokanopettaja Javier Salazar. (Salazar, 2018.) Hiljaisuus voi luoda harhan oppimisesta ja luokan hallinnasta, mutta todellisuudessa oppilaiden ajatukset voivat harhailla ja keskittyminen olla vaikeaa, toteaa tutkija Hannu Moilanen Jyväskylän yliopistosta (Veikkolainen, 2016).

Salakarin (2009, 14) mukaan koulujen menestystä mitataan nykyään sillä, miten ne pysyvät uudistumaan, soveltamaan tehokkaampia opetuksen toimintatapoja sekä tekemään opetuksesta motivoivampaa ja vetovoimaisempaa. Koulutuksen painopiste on perinteisesti ollut faktojen hallinnassa ja tietopuolisessa osaamisessa toiminnan ja tekemällä oppimisen sijaan. Sura (1998, 43) kertoo, että koulu on kehittynyt paljon ja on päästy eteenpäin passiivisesta pulpetissa istumisesta, jossa tutuimpia asioita ovat olleet kynä ja paperi sekä opettajan ääni. Uudenlainen opetus pyrkii siirtymään pois pelkästä tiedon ja teoreettisen osaamisen arvostuksesta kohti joustavaa käytännön osaamista, jossa tietoa ymmärretään ja osataan pelkän omaksumisen sijaan (Salakarin, 2009, 14).

Oppilaita halutaan ylös pulpeteista, liikkeelle ja toimimaan. Ratkaisua on haettu koulupäivän rakenteen kehittämisestä, jotta oppitunneilla olisi enemmän aikaa tekemiselle, toiminnallisille työtavoille, tutkimiselle ja oppimisen syventämiselle. (Pölkki, 2018.) Kouluviihtyvyyteen vaikutetaan myös opetussisältöjen valinnoilla, lisäämällä liikuntaa, toiminnallisuutta, retkiä ja sisältöjä sekä ulkona oppimista ja joustavia ryhmittelyjä (Salazar, 2018). Salo painottaa nykypäivän koulussa toiminnallisuuden tarvetta, erityisesti vilkkailla oppilailla ja hänen mukaansa toiminta ja liike parantavat oppimista, motivaatiota, innostumista ja keskittymistä (Kirvesniemi, 2013). Moilanen kertoo toiminnallisuuden myös lisäävän tarkkaavaisuutta ja rauhoittavan luokkaa. Liike aktivoi aivoja ja mahdollistaa pysyvämmän muistijäljen syntymisen sekä mahdollistaa erilaisia opetusmenetelmiä erilaisille oppilaille. (Kössi-Jormanainen, 2017.) ”Terve sielu terveessä ruumiissa sanotaan jo vanhassa sananlaskussakin, mutta myös tieteellinen tutkimus on osoittanut kiistatta, että fyysinen aktiivisuus ja toiminnallisuus edesauttavat oppimista”, painottaa Muttari (Röksi, 2016).

Opetussuunnitelmasta tuleva velvoite toiminnallisuuden käytöstä, opettajankoulutuslaitoksen painotus toiminnallisuudessa sekä lisääntyvä ajatus aktiivisesta, toimivasta kansalaisesta ohjaavat kouluja ja opetusta vahvasti kohti toiminnallisuutta. Moilasan mukaan syksyllä 2016 voimaan tullut peruskoulun uusi opetussuunnitelma korostaa monipuolisia työtapoja, kehittää oppimista, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä aktiivista osallistumista ja mainitsee toiminnallisuuden yhä useammassa yhteydessä. Oleellista on opetuksen monipuolisuus. Uusi opetussuunnitelma myös siirtää oppimista luokasta erilaisiin oppimisympäristöihin ja aisteihin. (Kössi-Jormanainen, 2017; Veikkolainen, 2016.) OAJ:n erityisasiantuntija Jaakko Salo kertoo kuitenkin uuden opetussuunnitelman aiheuttaneen joissakin kunnissa haasteita esimerkiksi täydennyskoulutuksissa, resursseissa ja muutokseen valmistautumisessa työajan puitteissa. Syynä tähän hän pitää säästöjä. Salo mukaan muutosta ei voida omaksua yhden koulutuspäivän aikana, vaan se vaatii vähitellen tapahtuvaa opettamisen tavan ja oppimisprosessin muutosta. (Mansikka, 2016.) Myös vanhemmat osaavat olla huolissaan, jos opetus ei vastaa nykyistä opetussuunnitelmaa, vaan pitäytyy kirjamuotoisessa ulkoisessa opettelussa ilman toiminnallisuutta ja digitaalisuutta, kuten käy ilmi nimimerkillä ”Pettynyt äiti” mielipidekirjoituksessa (”Pettynyt äiti”, HS, 2016).

Kuten edellä on kuvattu, toiminnallisuus on vahvasti läsnä nykyisessä opetussuunnitelmassa ja pedagogisessa kirjallisuudessa sekä koulukeskustelussa. Sen määrittely on kuitenkin laaja ja monitulkintainen, vaikka käsite itsessään ei ole uusi. Tässä tutkimuksessa toiminnallisuus nähdään Koskenniemen (1999, 5, 46) tavoin oppimisena toiminnan kautta, jossa oppilailla on aktiivinen rooli oppimistilanteissa. Tiedon sisäistämiseen pyritään käytännön esimerkkien ja harjoitteiden kautta. Toiminnallinen oppimisprosessi edistää ajattelua konkretian sekä fyysisen toiminnan kautta ja sitä voidaan käyttää oppimisen välineenä abstraktin tiedon hallitsemisessa ja ymmärtämisessä. Toisin sanoen toiminnallisuus on aktiivista ja toiminnan avulla tapahtuvaa oppimista, joka yhdistää aivotyön ja käsillä tekemisen hyödyntäen oppijan kokonaisvaltaista kokemusta. (Koskeniemi, 1999, 18; Öystilä, 2003, 71.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on yhtäältä selventää toiminnallisuuden käsitettä sekä saada siitä yksityiskohtaista tietoa tutkimalla luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia toiminnallisuudesta. Kuuden luokanopettajan haastatteluista saadut tutkimustulokset tarkastelevat toiminnallisuutta monipuolisesti avaten sekä selkeyttäen toiminnallisuuden määritelmää. Edelleen tämän tutkimuksen tarkoituksena on puhuttaa olemassa olevaa teoriaa ja tutkimuksella saatua empiriaa keskenään kohti kokonaisvaltaista ymmärrystä.

Tämä tutkimus palvelee osaltaan opetuksen kehittämistä: toiminnallisen työtavan käyttöä ja toiminnallisuuden haltuunottoa. Tutkimuksen ja sen tulosten avulla voidaan pohtia toiminnallisen oppimisen osuutta nykykoulun arjessa ja tavassa ottaa erilaiset oppilaat huomioon sekä erityisesti tuoda oppimisen keinot mielekkäiksi oppilaille. Kun opetusta kehitetään, oppilaslähtöisyys ja opettaja oppimisen ohjaajana tuovat opetuksen, oppimisen ja oivaltamisen lähemmäksi oppilaiden kokemusmaailmaa. Tämä tutkimus herättää osaltaan kysymyksen toiminnallisuudesta ymmärtävän oppimisen ydintekijänä: osana opetusta, jossa oppilas on jatkuvasti tekemisen keskiössä osana omaa oppimistaan ja jossa tulevaisuuden taitoja opetetaan oppilaiden omasta toiminnasta käsin. Tällöin toiminnallisuus on monipuolista, monimuotoista ja helposti toteutettavissa erilaisissa yhteyksissä. Mahdollisuuksia on rajattomasti ja juuri siksi sen tutkiminen on tärkeää.

2 Toiminnallisuuden lähtökohtia ja määritelmiä

Toiminnallisuutta on tutkittu ja määritelty monesta eri näkökulmasta. Toiminnallinen -käsitettä käytetään vaihtelevasti, osittain ristiin ja päällekkäin monissa yhteyksissä. Tällaisia ovat esimerkiksi toiminnallinen oppiminen, opetus, pedagogiikka tai menetelmät. Siihen on rinnastettu myös muita käsitteitä, kuten tekemällä oppiminen, draama, leikki ja toiminta. Tässä tutkimuksessa nämä määritelmät on koottu yhdistävästi toiminnallisuus-käsitteen alle sisältäen sekä siihen kuuluvia erilaisia näkökulmia että toteutustapoja.

Tämän luvun tarkoituksena on luoda katsaus toiminnallisuuden kenttään, joka sisältää toiminnallisuus -käsitteen tarkastelun teoreettisissa tausta-ajatuksissa ja pedagogisessa kirjallisuudessa. Luvussa 2.1 käsitellään toiminnallisuuden historiaa avaamalla lapsikeskeisen pedagogiikan, tekemällä oppimisen, suomalaisen kasvatustajattelen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja lapsen toimijuuden muodostumista. Luvulla 2.2 tarkennetaan toiminnallisuuden käsitettä määritelmien, käytännön esiintymisen ja aiempien tutkimustulosten avulla. Myöhemmin luvussa 3 avataan toiminnallisuuden esiintymistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Näiden valossa voidaan myös myöhemmin peilata luokanopettajien haastatteluiden analyysistä nousseita toiminnallisuuden käsityksiä, käytännön ajatuksia ja kokemuksia tutkimustuloksissa luvussa 6.

2.1 Toiminnallisuuden teoreettisia tausta-ajatuksia

Tässä luvussa käsitellään toiminnallisuuden teoreettisia tausta-ajatuksia tarjoamalla katsaus toiminnallisuuteen historiallisena ilmiönä Rousseau'n lapsikeskeisen pedagogiikan, Neillin vapaan kasvatuksen ja erilaisten vaihtopedagogioiden valossa. Lapsikeskeiseen pedagogiikkaan kuuluvan John Dewey'n tekemällä oppimisen nähdään vaikuttaneen erityisesti toiminnallisuuden muodostumiseen, jolloin siihen syvennyttään omana lukuna. Yleisen katsauksen jälkeen siirrytään kohti suomalaisen kasvatustajattelen muodostumista Hollon fenomenologisen ja hermeneuttisen kasvatustajattelen sekä Koskenniemen kansakoulunuudistusten kautta. Näiden myötä liikutaan nykyiseen opetusta ohjaaviin linjoihin konstruktivistisella oppimiskäsityksellä, jolle Skinnarin ja Syväoan (2007, 361) mukaan voidaan nähdä modernin kasvatustieteen valtakauden ja opetussuunnitelmien 1980-luvulta lähtien pohjautuvan. Viimeisenä tutustutaan lapsen toimijuuteen, jolle nykyisen opetussuunnitelman oppimiskäsitys perustuu (Opetushallitus, 2014, 14). Yhteistä näillä tausta-ajatuksilla on oppijan näkeminen aktiivisena toimijana, oman oppimisensa ohjaajana henkilökohtaisia kokemuksia luoden ja tietoa sekä konkretiaa yhdistäen.

2.1.1 Lapsilähtöinen pedagogiikka

Hytönen (2008) esittelee lapsikeskeisiksi kasvatuskäsitteiksi sellaisia kasvatustilanteita, joissa lapsen ja lapsuuden erityisluonne otetaan huomioon. Kasvatusta ohjaa lapsesta käsin lähtemisen periaate, jolla halutaan turvata lapsuuden erityinen asema ja kohtelu. Kasvatustieteiden perusteet perustuvat kokemuksiin, näkemyksiin, tutkimustietoon sekä kasvattajan arvovalintoihin. Niiden avulla kasvatuskäytäntöihin saadaan johdonmukaisuutta, pysyvyyttä sekä oikeutusta ja perusteluita kasvattajien, kuten opettajien tulkinnoille ja ratkaisuille. Lapsikeskeisyyden periaatteita ovat lapsen kannalta tarkoituksenmukaiset kasvatuksen sisällöt, merkityksellinen oppiminen, opetussuunnitelmien henkilökohtaisuus, lapsen aktiivisuus, omat havainnot ja kokemukset, sosiaalinen ja yhteistöiminnallinen oppiminen, sisäinen oppimismotivaatio sekä kasvatuksen yhteiskunnallinen merkitys. (Hytönen, 2008, 8-15.) Hytönen jaon mukaan lapsikeskeistä kasvatusta tarkastellaan seuraavaksi Rousseau'n lapsikeskeisen pedagogiikan, Neillin vapaan kasvatuksen ja erilaisten vaihtopedagogiikkojen avulla. Toiminnallisuuden näkökulmasta erityishuomiota kiinnitetään Deweyn tekemällä oppimiseen, joka avataan laajemmin seuraavassa luvussa.

Valistuskirjailija Jean Jacques Rousseau (1712-1778) käsitystä kasvatuksesta voidaan pitää lapsikeskeisen pedagogiikan syntyä (Hytönen, 2008, 21). Hän korostaa näkemyksissään lapsuuden ainutkertaisuutta ja lapsen yksilöllisyyttä. Lapsikeskeisessä pedagogiikassa lapsuus on arvo itsessään, ei vain matka aikuisuuteen, jolloin huomiota tulee kiinnittää lasten tapaan käsittää, ajatella ja tuntea. Lapsuuden kunnioittamiseen kuuluvat vapaus, henkilökohtaisen autonomian korostaminen, yksilöllisyyden kunnioittaminen ja yksilöiden välinen tasa-arvo. (Paalasmaa, 2016, 39-42.) Rousseau'n keskeisinä teemoina voidaan pitää lapsen itseohjautuvuutta ja sisäistä kehitysjärjestelmää, kun lapsella nähdään olevan syntyessään valmiudet toimintaan, ja aikuisen tehtävänä on tukea näiden valmiuksien kehittymistä rajoittamatta tai ohjaamatta tätä liikaa. Kasvatuksen tulisi olla luonnonmukaista, ei keinotekoisesti yhteiskuntaan tai kulttuuriin sidottua, ja lapsi on nostettava kasvatustapahtuman keskipisteeksi. Tiedonhankinta edellyttää henkilökohtaisia kokemuksia, joita hankitaan luonnosta havainnoimalla kokeneen kasvattajan opastuksella. (Hytönen, 2008, 21-23.)

Opettaja ja koulukasvatuksen kehittäjä Alexander Sutherland Neill (1883-1973) esittää pedagogisissa ajatuksissaan terapiapainotteisuutta, syvyytshenkinen taustaa ja tunnepohjaisuutta (Hytönen, 2008, 48). Vapaan kasvatuksen käsite muodostuu oppilaiden vapaudesta ja itsehallinnosta, vapaudesta olla oma itsensä, luottamuksesta lapseen ja

tätä kautta kurin ja johtamisen hylkäämisestä (Neill, 1968). Rousseusta poiketen Neill haluaa yksilön olevan vapaa tekemään mitä haluaa turvallisuuden puitteissa, ei ainoastaan ohjaajan ajatusten rajoitteissa. Summerhill-pedagogiikassa kokeillaan ja kehitetään vapaudensanomaan esimerkiksi vapaaehtoisilla oppitunneilla ja vapaudella valita mitä aineita opiskella. (Paalasmaa, 2016, 125-126.) Näin oppiminen on kypsymistä oman aktiivisuuden kautta, jolloin oppikirjojen ja kirjaviisauden sijaan lapset oppivat elämisen taitoa (Hytönen, 2008, 50). Neillin (1968) mukaan lukemisen, laskemisen ja kirjoittamisen lisäksi lapsi tarvitsee ”leikkiä, leikkiä ja leikkiä”, joissa kilpailun ja sääntöjen tilalla on mielikuvitusta, luontaisuutta ja vapautta. Neillin vapaa kasvatus ei kuitenkaan tarkoita kasvattamatta jättämistä, vaan hän arvostaa tietoa, oppimista ja oppiaineita. Korostus on nimenomaan leikin tärkeydessä, erilaisissa työkaluissa, elämään kasvatuksessa, luontaisessa motivaatiossa ja spontaanissa kiinnostuksessa, itsenäisissä valinnoissa ja oppilaiden ainutkertaisuudessa. (Hytönen, 2008, 52-54.) Tärkeintä on kuitenkin nähdä lapsen perusolemuksen hyvyys, viisaus ja vilpittömyys, kasvatuksessa vaikuttaa tunteisiin ja haluun oppia sekä antaa lasten kasvaa lapsina (Paalasmaa, 2016, 126-127).

Lapsilähtöisyys, toiminnallisuus, tekemällä oppiminen sekä aktivoiva kasvatus korostuvat vaihtoehtopedagogiikoissa, kun koulun keskeisenä tehtävänä ei ole enää tiedon välittäminen (Paalasmaa, 2011, 286). Juuri toiminnallisuutta pidetään vaihtoehtopedagogiikkojen yhteisenä lähtökohtana, kun lapsi halutaan nähdä aktiivisena, omaa tietoisuutta rakentavana subjektina (Jantunen, 2011, 108). Tällaisia ovat Montessoripedagogiikka, Steinerpedagogiikka ja Freinetpedagogiikka. Montessoripedagogiikassa lapsen vapaus liikkua, puhua ja valita itse työnsä koetaan tärkeäksi. Aloite lähtee lapsesta, vapaavalintaisuudesta ja ohjatusta vapaudesta. Lapsilähtöisyyttä korostavat kehitys- ja herkkyyyskaudet, jolloin tiettyjen asioiden omaksuminen koetaan luontevaksi. Steinerpedagogiikka puolestaan rakentaa opetusta lapsen ja nuoren kehitysvaiheista perustuvasta tiedoista ja havainnoista sekä pyrkii ymmärtämään lasta ja ihmistä. Freinetpedagogiikka korostaa luottamusta lapseen ja lapsen havaintoihin sekä kokeiluihin. Yhteistä näillä on lapsuuden kunnioitus, luonnon kunnioitus, kehitysvaiheet, aktiivisuus, pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen, oppimisympäristöt, koulun laajeneminen ympäristöön, kriittisyys numeroarviointiin ja vertailuun sekä itsekasvatus. Merkittävänä yhteisenä avainkäsitteenä on vapaus, joka erotellaan vapauteen suhteessa yhteiskunnallisiin valtarakenteisiin ja omaan traditioon, vapauteen kasvattamiseen, lapsen vapauteen sekä kasvattajan vapauteen ja vastuuseen. (Paalasmaa, 2011, 286-292.)

2.1.2 John Dewey ja tekemällä oppiminen

Filosofi ja kasvatustieteilijä John Dewey (1859-1952) voidaan nähdä aktiivisuuden periaatteen merkittävänä esitaistelijana, joka vaikutti kirjoituksillaan 1900-luvun lapsikeskeiseen teorianmuodostukseen ja koululaitosten kehittämiseen. Deweyn kasvatustieteen filosofian tärkein periaate on yksilön omat kokemukset, jotka ovat lähtöisin tavallisen arkielämän tilanteista. Oppiminen on yhteisöllinen tapahtuma, inhimillinen ja sosiaalinen tilanne, joka edellyttää kanssakäymistä, keskustelua sekä yhteistä vastuuta. (Hytönen, 2008, 29-33.) Ilman kokemusta ja lapsen aktivoimista oppiminen jää pinnalliseksi, jolloin oppilaiden tulee saada liikkua, keskustella ja tarkistaa tietoja eri lähteistä (Paalasmaa, 2016, 94). Deweyn mukaan koulussa tulee olla käytössä samanlaiset oppimismallit kuin yhteiskunnan eri oppimistilanteissa, jotta oppilaan on helpompi ottaa ne myöhemmin käyttöön. Kasvatus ei kuitenkaan ole yhteiskunnan tehtäviin valmistamista, vaan yhteiskunnan jäseniltä edellyttämää osaamista. (Hytönen, 2008, 29-33.) Se perustuu etenevään kontrolloituun ajatteluprosessiin, joka muodostuu ongelman muotoilusta, ratkaisuvaihtoehtojen ideoinnista, kokeilusta ja operationaalisesta soveltamisesta. Oppimisen lähtökohtana on ihmiselämän käytännöistä nousseiden merkitysten laajentaminen ja kyseenalaistaminen sosiaalisen ympäristön asettamissa tulkintakehyksissä. (Väkevä, 2011, 75-77.)

Vapauden ja yhteiskunnan vaatimusten välinen suhde on jäsentävänä teemana modernissa kasvatustieteen ajattelussa (Väkevä, 2011, 75). Jokaisella oppijalla on Deweyn mukaan henkilökohtainen älyllinen vapaus, jonka mukaan hän tekee havaintoja ja valintoja sekä suorittaa arviointia, mutta jota täytyy jäsentää ja ohjata uudelleen. Kokemuksien valinnassa kasvattajan toiminnalla on ratkaiseva rooli. Deweyn mukaan opetustilanteissa lapsia ei saa jättää työskentelemään keskenään, vaan opettajan tehtävä on toimintojen ohjaamisessa, ehdotusten antamisessa ja ratkaisumallien turvaamisessa. Opettajan vastuulla on syvällisesti perehtyä oppilaiden kykyihin, tarpeisiin ja aiempiin kokemuksiin sekä muokata alkuperäistä ehdotusta yhteisvastuullisesti oppilaiden ajatusten ja toiveiden pohjalta. (Paalasmaa, 2016, 90-91; Hytönen, 2008, 29-32.) Deweyn mukaan pedagoginen kuri voidaan yhdistää yhteiskunnan luomilla moraalilla fyysiseen, moraaliseen ja älylliseen vapauteen ja tuoda siten opetussuunnitelman tavoitteet positiivisen vapauden tilaan. Vapaus syntyy kokeilulla ja kokeilu edellyttää vapautta valita, tästä on kyse nimenomaan tekemällä oppimisessa. (Väkevä, 2011, 77-79.)

Deweyn kasvatuksen lähtökohtana ovat lapsen luonnolliset impulssit; sosiaalinen tarve, halu tehdä jotakin, luoda ja rakentaa, halu tutkia ja keksiä asioita sekä halu taiteelliseen

toimintaan (Paalasmaa, 2016, 92). Väkevä (2011) puolestaan esittelee Deweyn kasvatuksen lähtökohtina oppijan oman aktiivisuuden ja merkityksenhakuisuuden, oppimisen yhteisöllisyyden, kulttuurin muodostamat moraalisesti vastuulliset käytännöt ja siten kasvatuksen ja filosofian yhteiskunnalliset tehtävät. Avainkäsitteenä on tekemällä oppiminen (learning by doing) ja siihen kuuluvat toimet, jotka toimivat ideoiden ja toiminnassa ruumiillistumien vuorovaikutuksessa, pitävät yllä tasapainoa älyllisen ja käytännöllisen vaiheen välillä sekä yhdessä opetussuunnitelman kanssa mahdollistavat sosiaalisesti merkityksellisen oppiaineksen. Väkevän mukaan toiminnallisuudella on myös psykologinen merkitys, kun käytännöllinen ongelmanratkaisu toimii ajattelun lähtökohtana, huomiodaan lapsen luonnollinen kiinnostus toimintaan ja otetaan huomioon kokonaisvaltainen oppiminen koulun ja sen ulkopuolisen elämän välillä. (Väkevä, 2011, 70-73.) Käytäntö pitää kuitenkin linkittää teoreettiseen tietoon työn ja leikin avulla, joita konkretisoidaan sosiaalisen ja kognitiivisen näkökulman kautta (Hytönen, 2008, 34).

Dewey (1957) kertoo toiminnallisuuden olevan toiminnan muoto, aktiivinen ja liikkeelle paneva voima, joka tasapainottaa kokemuspiirin käytännöllisyyttä ja älyllistä puolta. Toiminta tapahtuu sosiaalisessa elämässä esiintyvän työmuodon avulla, konkreettisissa tilanteissa ja välineissä sekä ilmenee silmien, käsien ym. kautta. Toiminnallisuus ei ole pelkkää ahertelua tai yksittäisiä harjoituksia, vaan jatkuvaa tarkkailua, suunnittelua ja harkintaa, jolla toteutetaan käytännöllisyyttä menestyksellisesti kokemuksia uudelleen järjestellen ja muovaten. Dewey näkee toiminnallisuuden kehittävän oppijaa tämän ollessa tiedostetusti vuorovaikutuksessa ajatustensa ja toteuttamansa toiminnan kanssa. Sen tarkoituksena on antaa oppijalle enemmän vastuuta omasta työskentelystään, mahdollisuus nähdä tekemänsä virheet ja korjata ne sekä tukea henkistä ja moraalista kuntoa ja kehitystä. Toiminnallisuus tapahtuu nimenomaan työprosessissa ja sen synnyttämässä havainnoissa, ei lopullisissa tuotoksissa tai mekaanisessa työskentelyssä. (Dewey, 1957, 7, 127–128.) Konkreettisen työn ja leikin avulla lapsi voi saavuttaa oppimistilanteensa hallinnan (Hytönen, 2008, 34).

Dewey (1957) kuvailee toiminnallisuuden motiivin muodostuvan todellisten tarpeiden synnyttämien aistihavaintojen tarpeesta ja ajatustottumusten muodostamisesta, jossa tiedonmuodostus syntyy erilaisia ratkaisuja harkiten, suunnitellen, hahmotellen sekä tarvittavien työvaiheiden ja -järjestyksen päättämisellä. Toiminnallisuus tuo mukanaan harastuneisuuden; viettymykset ja tottumukset, jotka nähdään oppilaiden mielenkiinnon kohteina sekä tulkintana ympäröivästä maailmastaan. Toiminnan avulla voidaan liittää yhteen moninaisia virikkeitä ja luoda yhtenäinen, perusteellinen kokonaisuus. (Dewey, 1957, 129-133.) Deweyn käytännöllinen, lapsikeskeinen ja demokratiaan kasvattava

ajattelu on suomalaisessa kasvatustieteessä laajalti hyväksytty. Opetus ei perustu teoreettisiin, laaduntarkkailuun tai kilpailuun, vaan tekemällä oppimiseen, toiminnallisuuteen, lapsen toimijuuteen ja oppikirjalähtöisyyden sijaan yhdessä toimimiseen, esimerkiksi taiteen, käsillä tekemisen ja leikin avulla. (Paalasmaa, 2016, 89-93.)

2.1.3 Suomalainen kasvatustieteen ajattelu

Suomalaisen kasvatustieteen kehityksen voidaan nähdä pohjautuvan vahvan itseymmärryksen kehittämiseen. Jo ensimmäisen maailmansodan jälkeisissä uudistuksissa painottuivat yksilöllisyys ja toiminnallisuus. Esimerkiksi Deweyltä saadut virikkeet harjoittelun herättämisessä ja oppilaan suuri osuus opetustapahtumassa muuttivat kouluopetusta. Toisen maailmansodan jälkeen myös yksilölliset työtavat ja ryhmätyö yleistyivät. Peruskoulu-uudistuksen ja yhteisen opetussuunnitelman myötä alakoulut rakentuivat kokonaisopetuksen periaatteelle, kun taas yläkoulussa painottuivat erilaiset keskitetyn opetuksen muodot. (Skinnari & Syväoja, 2007, 341-349.) Seuraavissa kappaleissa esitellään suomalaista kasvatustieteen ajattelua toiminnallisuuden näkökulmasta Hollon pedagogisten teosten ja Koskenniemen kasvatustieteen ajattelun kautta.

Kasvatustieteen ja opetusopin professori Juho August Hollo (1885-1967) toimi suomalaisen fenomenologisen ja hermeneuttisen kasvatustieteen edelläkävijänä. Pedagogisissa teoksissaan Hollo pohtii tapaa, jolla kasvatustieteen vaikuttaa, myötätuntoisen ja aidon kasvattajan ideaalia, rakkauden rakentamisen ja vastavuoroisen kohtaamisen merkitystä sekä kasvatusta elävänä prosessina. (Skinnari & Syväoja, 2007, 349-351.) Rakkauden yhteydessä Hollo mainitsee suvaitsevaisuuden, humanisuuden, hyvän tahdon, oikeamielisyyden, tasapuolisuuden sekä toisten näkemysten kunnioittamisen. Kasvatukseen Hollo yhdistää myös huumorin, kun tavoitteena on edistää myötätuntoa, ystävällisyyttä, mielikuvitusta ja siihen rohkaisua sekä oppimisen iloa. (Jantunen, 2011, 104-105.) Hollon mukaan kasvatustieteen on kasvamaan saattamista eli luonnollisen kehityksen tukemista, jossa yksilöllinen kasvu ja sosiaalinen kasvatustieteen ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Mansikka & Uljens, 2007, 437-439). Kasvattajalla on aktiivinen rooli itsetoiminnan painottamisessa ja suuntaamisessa, kun kasvatettava ”kaipaa tietoisesti toimivan kasvattajan välittävää ja ohjaavaa työtä” (Mansikka & Uljens, 2007, 439-450). Hollo mieltää onnistuneen kasvatustieteen totuudellisuuden, eettisyyden ja esteettisyyden yhdistämisen pohjalta, korostaen älyä, tunteita ja tahtoa (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 210).

Hollon perusnäkemys ihmisestä on toiminnallinen olento ja tämän voimien muodostama kokonaisuus, jolloin teorian pitää olla käytäntöä varten ja älyllisyyden osana toiminnallisuutta, jossa yhdistyvät sekä tietoisuus ja ajattelu että tunne- ja tahtoeämä. Kasvatus muodostuu erinäisistä vastakohtaisuuksista, jotka täydentävät toisiaan. Tällaisia käsitepareja ovat esimerkiksi aktiivisuus-passiivisuus, yksilöllisyys-yhteisöllisyys ja sana-teko. Molempia tarvitaan ja edellytetään, jottei kasvatusnäkemykset ja näin kasvatus olisi yksipuolista. Vastausta tiedon olemuksesta haetaan tavasta, jolla ilmiö meille näyttäytyy ja tiedon pohjalla on aina kokonaisuutta luova käsitteiden verkosto, joka syntyy sosiaalisessa käytännössä. Todellisuus ja kokemukset syntyvät aistien välityksellä saatavista havainnoista, jotka ajattelulla jäsennellään tiedoksi loogisin perustein. Tällaisten kykyjen yhdistämistä Hollo nimittää inhimilliseksi tiedonmuodostukseksi. (Mansikka & Uljens, 2007, 435-449.) Hollon mukaan toiminnallisuus korostuu kasvatuksen ulkoisena ja sisäisenä periaatteena. Opetukselle on asetettava kasvattavuuden vaatimus, jolloin opettajan tehtävänä on saattaa opetettava aines mahdollisimman elävään, kiinnostavaan ja innostavaan muotoon. Kasvava ihminen tulee nähdä tiedollisesti uteliaana ja taiteellisesti toimivana olentona, jolloin opetuksessa tulee hyödyntää myös mielikuvitusta, leikkiä, satuja, tarinoita, musiikkia, draamaa ja muuta luovaa toimintaa. (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 210-211.) Myös opetussuunnitelmaa laadittaessa Hollo koki tärkeäksi tietävän ja toimivan puolen yhdistämisen sekä sosiaalisen kasvatuksen (Skinnari & Syväoja, 2007, 351). Hollon tuotannon merkittävä vaikutus kasvatuksen ilmiön teoreettiseen ja käsitteelliseen jäsentämiseen näkyy edelleen (Mansikka & Uljens, 2007, 429).

Johtava pedagogiikan tutkija Matti Koskenniemi (1908-2001) uudisti kansakoululaitosta kasvatustavoitteissa, opetussuunnitelmaopin ja -menetelmien sekä koulun hengen muutoksella (Skinnari & Syväoja, 2007, 354). Hänen sosiaalipedagogiset ajatuksensa oppilaan tiedollisesta, toiminnallisesta ja sosiaalisesta aktivoimisesta toivat suomalaiseen oppivelvollisuuskouluun uusia tuulia jo 1930-luvulla ja niitä hyödynnetään edelleen oppimiskeskusteluissa. John Deweyn edustama progressiivinen pedagogiikka vaikutti erityisesti Koskenniemen ajatteluun, kun pyrkimyksenä oli liittää koulu ja oppiminen elimelliseksi osaksi yhteiskuntaa. Toiminnallaan Koskenniemi tähtäsi suomalaisen koulujärjestelmän kehittämiseen sisäisin muutoksin yhdistämällä todellisen elämän aktiviteetit osaksi oppimista ja sitä kautta yhteiskunnallista toimintaa. Oppimistapahtuma oli aktiivista havainnointia ja päämäärätietoista toimintaa kirjatiedon omaksumisen sijaan. (Penttinen, 2007, 453-455.)

Koskenniemi korosti sosiaalisten taitojen merkitystä ja yhteisöllisyyttä. Kasvatuksessa ja opetuksessa yksitoikkoinen puurtaminen korvattiin metodien vaihtelemisella ja soveltamisella sekä työtilanteiden monipuolistamisella, kuten hyödyntämällä luokkaopetusta, yksilöllisen työtä, ryhmätyötä ja yhteisiä tilaisuuksia. Lapsen luontaisten ominaisuuksien, tarpeiden ja ympäröivän yhteiskunnan huomioiminen, toiminnallisuus ja aktiivisuus, kokonaisuus ja sosiaalisuus sekä työn ilo ovat Koskenniemen ajattelun periaatteita, joilla oppilas osallistetaan kaikkiin oppimisprosessin vaiheisiin. (Skinnari & Syväoja, 2007, 354-356.) Koskenniemen tuotannossa esiintyvillä oppimisen prosessiomaisuudella, projekteilla, yhteiskuntasuhteella ja esimerkiksi yhteistoiminnallisuudella on keskeinen sija konstruktivismiin nimissä käytävällä oppimiskeskustelulla, kun teemat ovat uusissa oppimisympäristöissä, oppimisprosessin erilaisissa laadullisissa piirteissä tai opetuksen pedagogisissa ratkaisuissa. Koskenniemi nähdään toiminnallisen koulun kannattajana, joka pyrki lisäämään opetukseen yhteiskunnallista vastuuta ja valmiutta, elämänlähtöisyyttä, käytännöllisyyttä, havainnollisuutta, kokemuksellisuutta ja omatoimisuutta toiminnallisilla työmuodoilla. (Penttinen, 2007, 455-468.)

2.1.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja opetussuunnitelma

Skinnarin ja Syväoan (2007) mukaan koulunuudistusten myötä pedagogisen tutkimuksen arvostus kasvoi ja 1966 oppiaineen nimeksi tuli kasvatustiede. Akatemisoituneessa opettajankoulutuksessa kasvatusaineiden osuus lisääntyi ja didaktiikka nousi hallitsevaan asemaan. Behaviorismi ja tavoiterationalismi ohjasivat opettamista yli- ja malliopimista korostaen. 1980 -luvulla koulussa tapahtui kuitenkin tiedonkäsityksen mullistus, kun alettiin kritisoida perinteistä opetusmenettelyä, jossa tieto siirretään oppilaille. Tällöin tieto voidaan nähdä vain ulkoa opetteluna, ei sen syvällisenä ymmärtämisenä tai soveltamisena, jolloin koulun institutionaalisessa rakenteessa ja opetuksen arjessa esimerkiksi Deweyn toiminnallista oppimista korostaneiden ajattelijoiden opit olivat jääneet taka-alalle. Uusi tiedonkäsitys, kognitiivisuus ja konstruktivistinen oppimiskäsitys, korosti asioiden yhteyttä ja uuden tiedon liittämistä entiseen itse rakennetussa tietoverkossa sekä kokemuksen merkitystä tiedonkäsittelyssä. Näin opetussuunnitelman painotusta muutettiin siitä mitä opitaan siihen, miten opitaan. (Skinnari & Syväoja, 2007, 359-361.)

Konstruktivismi näkee todellisuuden suhteellisena, subjektiivisena ja tulkinnallisena, jolloin tietoa rakennetaan toiminnan ja kokemusten kautta (Metsämuuronen, 2006, 86). Objektiiviseen todellisuuteen liitetään aina omat kokemukset, näkemykset ja tuntemukset. Subjektiivisista kokemuksista muodostuu objektiivista tietoa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja yhteistoiminnassa vertailemalla omia käsityksiä muiden kokemuksiin.

(Leppilampi & Piekkari, 1998, 23.) Ympäröivä todellisuus rakentuu yksilön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kohtaamisessa kielen ja ajattelun kehityksellä sekä tiedon konstruoinnilla ja oppimisella (Järvinen, 2011, 60). Konstruktivismi sisältää erilaisia suuntauksia, mutta yhteistä niillä on aktiivinen konstruointi- eli rakentamismetafora tiedonhankinnassa ja oppimisen kuvaamisessa. Tietoa arvioidaan sen perusteella, miten se vastaa käytännön kokemuksia ja toimii käytännössä merkitysten rakentajana. Eri suuntaukset korostavat erilaisia näkökulmia painotuksen ollessa yhteisesti oppijan aktiivisuudessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Tynjälä, 1999, 57-60.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tietojen monipuolista konstruktia, jossa korostetaan ajattelutaitojen oppimista. Ihmisen maailmankuva ja sitä kautta todellisuus nähdään muuttuvana suureena, jossa asioita ei vain havaita, vaan tulkitaan ja ymmärretään. Jokaisella on oma totuus, joka syntyy aktiivisessa toiminnassa ja dialogissa yhteisön kanssa. Totuuteen vaikuttavat yksilön ymmärrys, älyllinen intuitio ja aikaisemmat tiedot. (Järvinen, 2011, 59-60.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys määrittelee oppimisen olevan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, havaintojen tulkitsemista aiemman tiedon ja kokemusten pohjalta sekä jatkuvaa merkitysten etsimistä ja rakentamista. Keskiössä on tiedon prosessointi, jolloin oppilas nähdään uteliaana, aktiivisena ja päämäärätietoisena yksilönä, informaation vastaanottajana, käsittelijänä ja tuottajana sisäisen säätelyn kautta. Uudet havainnot ja informaatio tulkitaan yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa aiempien tietojen ja uskomusten pohjalta. Sisäiset mallit rakentavat merkityksiä asioiden sisällöistä, toiminnasta sekä tapahtumien kulusta, joita tulkitaan kokemusten kautta. Uusi havainto, tieto tai kokemus voidaan liittää aiempiin sisäisiin malleihin tai muokuttaa sekä muovata niitä synnyttäen laadullisesti uudenlaisia tietorakenteita. (Tynjälä, 1999, 37-42; Leppilampi & Piekkari, 1998, 23.)

Kouluympäristössä yhteisö tukee oppilasta käsittämään omien toimiensa merkitystä ja esittää opittavan sisällön vastaamaan hänen tapaansa tarkastella todellisuutta (Järvinen, 2011, 62). Oppijan aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset ovat uuden oppimisen perustana, jolloin huomiota tulee kiinnittää arkikokemusten ja kouluopetuksen mahdolliseen ristiriitaan. Metakognitiivisten taitojen kehittäminen ja oppimisen itsesäätelyn lisääntyminen korostuvat opiskelutilanteessa ja ymmärtäminen merkitysten rakentamisessa nähdään tärkeämpänä kuin ulkoa osaaminen. (Tynjälä, 1999, 61-67.) Oppimistahtumassa huomiota kiinnitetään erilaisiin oppimisstrategioihin, erilaisiin oppijoihin ja oppimisen eri tyyleihin (Skinnari & Syväoja, 2007, 360). Parasta ja kaikille sopivaa opetuksen työtapaa ei ole, jolloin opetuksessa on mahdollistettava erilaisten opetusmenetelmien joustava käyttäminen erilaisissa opetustilanteissa (Leppilampi & Piekkari, 1998,

24). Tieto käsitetään muuttuvaksi, väliaikaiseksi ja suhteelliseksi, jolloin tietoa ei tarjota oppijalle absoluuttisena totuutena, vaan tarkastellaan sen tuottamistapoja ja vaiheita. Opetuksen järjestämisessä konstruktivismi ilmenee käsitteellisen muutoksen edistämisellä esimerkiksi erilaisilla oppimateriaaleilla, kulttuuristen välineiden käytön ja autenttisisissa käyttöyhteyksissä tapahtuvalla oppimisella sekä dialektisessa suhteessa yksilön tiedonmuodostukseen sosiaalisessa ympäristössä. Sosiaalista vuorovaikutusta painotetaan yhteistoiminnallisilla opiskelumuodoilla tarjoten mahdollisuuksia esimerkiksi tiedon jakamiseen, keskusteluun tai erilaisten tulkintojen esittämiseen. (Tynjälä, 1999, 57-67.)

Opettaja nähdään oppimisen ohjaajana ja oman tiedonalaansa asiantuntijana. Opettajan tärkein tehtävä on sellaisen oppimisympäristön luominen, missä oppilas pääsee tarkastelemaan aiempia kokemuksiaan ja tietojaan, aktiivisesti prosessoimaan ja käsittelemään uutta tietoa aidossa ja mielekkäässä asiayhteydessä sekä muuttamaan tai kehittämään käsityksiään ympäristöstä samalla uusia käsityksiä rakentaen. (Leppilampi & Piekkari, 1998, 24.) Erilaiset tulkinnat otetaan huomioon opiskelumenetelmissä ja faktapainotteisuudesta siirrytään ongelmakeskeisyyteen kytkemällä oppilaiden tiedot laajempiin mielekkäisiin kokonaisuuksiin ja aitoihin todellisen elämän tilanteisiin ja ongelmiin. Opetuskeskustelussa painotetaan tällöin esimerkiksi kysymistä ja selittämistä sekä syyseuraussuhteiden analysointia. Oppiminen nähdään tilannesidonnaisena riippuen kontekstista, ympäristöstä ja laajemmasta kulttuurista, jossa oppiminen tapahtuu. Kontekstisidonnaisuus huomioidaan monipuolisten representaatioiden kehittämisellä, jolloin opittua tietoa kytketään monenlaisiin konteksteihin, käsitellään useista näkökulmista ja käytetään erilaisia esitystapoja sekä oppimistehtäviä. (Tynjälä, 1999, 61-67.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tietoa ei voida vain siirtää opettajalta oppilaalle, vaan oppija rakentaa itse omat merkityksensä opittavista asioista, olennaisesta tiedosta, päätelmistä ja osien yhdistelemisestä. Keskeistä oppimisessa on ymmärtämisen edellyttäminen merkitysten rakentamisessa, ei vain tiedon kopioinnissa tai ulkoa opettelussa. (Tynjälä, 1999, 43-44.) Kriittikiä konstruktivistinen oppimiskäsitys on saanut yksilön ulkopuolella olevien ulottuvuuksien suhteesta opittaviin sisältöihin niiden ollessa kaukana arkipäivän kokemuksista. Ratkaisuna nähdään kompleksisemmän sisällön pohittamisen, tutkimisen ja keskustelun yhdistäminen olemassa olevaan tietoon ja tiedonrakenteiden syntymiseen konkreettisten ongelmien kautta. (Järvinen, 2011, 66-67.) Nämä kytketään opetussuunnitelman kehittämiseen, jonka tavoitteiksi nousevat tiedonhankinnan ja monipuolisten tiedonkäsittelyiden taidot sekä elinikäinen oppiminen. Tietoa valikoidaan, jäsennetään, analysoidaan, yhdistetään ja arvioidaan kriittisesti aidot opiskelutilanteet, teorit, käytännöt ja itsesäätelytaidot yhdistäen. (Tynjälä, 1999, 61-67.)

2.1.5 Lapsen toimijuus

Lasten toimijuutta, osallisuutta, voimaantumista ja lasten mukaan ottamista informantteina on ryhdytty painottamaan 2000-luvulla (Karlsson, 2012, 41). Toimijuudessa korostetaan lapsuuden aktiivista, osaavaa, luovaa, sosiaalista ja tuottavaa puolta, jolloin lapsuus nähdään aktiivisena elämänvaiheena, ei vain passiivisena kasvatuksen ja ohjauksen vastaanottamisena. Toiminta nähdään tahdonalaisena ja tarkoituksellisena tekemisellä, jota sovelletaan käytäntöön. Työn ja toiminnan tuloksena syntyy pätevyyttä, aktiivista saavutusta, jossa toimijalla on vastuu omasta toimijuudestaan. (Lehtinen, 2000, 17-25.) Tulevaisuuteen suuntautuminen, asioiden kontrollointi, omien käytäntöjen muuttaminen, sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaminen ja fyysisen ympäristön muokkaaminen ovat osa aloitteelliseksi ja vastuulliseksi toimijaksi oppimista. Aktiiviseksi toimijaksi kasvamiseen kuuluu myös kulttuuristen mallien sekä ulkoisten puitteiden ja rajoitusten kyseenalaistaminen oppijan asettaessa tavoitteita ja määritelleessä itselle sopivia käytäntöjä. Toimijuus muokkautuu eri tavoin elämän eri vaiheissa ja erilaisissa ympäristöissä. (Lonka, 2015, 92.)

Lasten osallistumista ei saisi pitää itsestäänselvyytenä, vaan lapsilla tulee olla myös mahdollisuus luoda ja kehittää uusia ryhmän kulttuuriin liittyviä toimintatapoja ja siten oppimisen mahdollisuuksia. (Leinonen, 2014, 35-37.) Opettajan tiukasti kontrolloimat tilanteet saattavat vaikeuttaa autonomisen toimijan ymmärrystä, keskittymistä, tilanteisiin tarttumista ja motivaatiota. Aktiivisiksi kansalaisiksi ja aloitteellisiksi toimijoiksi oppimisessa oppimistehtävillä tulee olla lapselle merkitystä ja hänellä pitää olla kokemus itsestä hyväksyttynä ja osaavana koululaisena. Osallisuuden, kuulumisen ja pystyvyyden tunnetta tuetaan, kun lapsi tuntee tulewansa kuulluksi, hänen kokemuksiaan arvostetaan ja hän pääsee osallistumaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin. (Lonka, 2015, 95-96.) Osallistumisen tukemiseen liittyy myös toiminnan ohjaus, jolloin lasta ohjataan näkemään erilaiset vaihtoehdot ja mahdollisuudet toimia. Positiivisella palautteella omasta pystyvyydestään oppijan turvallisuuden tunne kasvaa, kompetenssi oman toiminnan ohjaukseen ja vastuunkantoon kehittyy. Yhteistä suunnittelu-aikaa ja pedagogista toiminta-aikaa tulee yhdistää yhteiseen toimintaan, jotta lasten ääni ja mielipiteet tulevat opettajan pedagogisten perusteluiden ja oppimisen merkitysten rinnalle. (Leinonen, 2014, 35-37.) Vahvistamalla osallisuutta lisätään toimintojen mielekkyyttä ja mahdollisuuksia oppimiseen ja kehittymiseen. Opettajajohtoisuuden ja toiminnan rutinoitumisen estämiseksi olisi hyvä pysähtyä pohtimaan, miten ja miksi kussakin tilanteessa menetellään ja voisiko toimintaa muuttaa osallistavampaan suuntaan. (Kettukangas & Härkönen, 2014, 112.)

2.2 Toiminnallisuus käsitteenä

Ihminen on toiminnallinen olento, joka toteuttaa itseään ja tavoitteitaan sekä rakentaa elämäänsä toiminnallisesti. Toiminnallisuudessa yhdistyvät tilannesidonnaisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus, jotka toteutuvat fyysisissä ympäristöissä, sosiaalisissa yhteisöissä sekä yksilöllisesti ja ainutkertaisesti. Toiminta näyttäytyy inhimillisen kasvun synnyttämänä itsenäisenä ja tietoisena olemisena, tavoitteellisena toimintana ja tekemisenä sekä kirjallisena, symbolisena ja abstraktina omistamisena. (Niemelä, 2014, 140-145.)

Tässä tutkimuksessa toiminnallisuus nähdään omana erillisenä opetusmenetelmänä, jota käytetään tietoisesti kognitiivisen tiedon sekä konkreettisen ja aktiivisen tekemisen yhdistämisenä. Seuraavat luvut esittelevät toiminnallisuuden määritelmiä pedagogisessa kirjallisuudessa, käytännön toiminnassa sekä aiempien tutkimustulosten valossa.

2.2.1 Toiminnallisuuden määritelmiä

Toiminnallisuus on oppilaan aktiivista toimintaa ja ajattelemista oppimisprosessissa. Sen tavoitteena on monipuolisen fyysisen toiminnan sekä omakohtaisten kokemusten synnyttämien tunteiden hyödyntäminen toimintaan osallistumisessa, ulkoisen toiminnan ohjauksessa ja uuden tiedon muodostuksessa. (Norrena, 2016, 14; Öystilä, 2003, 60-62). Toiminnallisuuden tarkoituksena on hakea vaihtelua ja monipuolisuutta työtapoihin, oppimisympäristöihin ja välineisiin. Sen avulla tarjotaan erilaisia toimimisen ja oppimisen tapoja sekä oppimisen kehittämistä. Toiminnallisuus voi olla yksin tai yhdessä tekemistä, toimintaa luokassa ja koulun tiloissa sekä koulun ulkopuolella. Opetuksessa korostuu käsillä työskentely, tekemällä ja tutkimalla oppiminen sekä opetuksen tuominen lähemmäs oppilasta heidän näkökulmiensa löytämisen ja mielenkiinnon kohteiden kautta. Opiskeluun liitetään oppimisen ilo, työskentelyn suunnittelu ja siihen sitoutuminen, itseohjautuvuuden taitojen harjoittelu sekä luontainen taipumus uteliaisuuteen, ihmettelyyn ja aktiivisuuteen. (Luostarinen & Peltomaa, 2016, 87-88.)

Toiminnallisuus on kognitiivisen prosessin täydennystä kokemuksellisuuden ja osallistavan työskentelyn kautta sisäisesti ajattelemalla sekä ulkoisesti ilmaisemalla. Toiminnallinen eli sensorinen tieto on lapselle todempaa ja vaikuttavampaa, kun abstraktit käsitteet tuodaan konkreettisemmalle tasolle. Konkretian ja havaittavissa olevien merkitysten avulla oppijan ajattelun laatu muuttuu luovemmaksi ja motivaatio lisääntyy. (Sura, 1998, 46-49.) Toiminnallisten menetelmien ja leikin avulla lapsi saa luontaisia keinoja olla ja

toimia sekä ilmaista itseään myös fyysisesti kielellisen ilmaisun rinnalla, antaen aikuiselle mahdollisuuden asettua lapsen tasolle ja löytää siten yhteisen tavan toimia (Eklund & Janhunen, 2005, 86, 92; Jantunen & Haapaniemi, 2013, 218). Todellisuuden ja kuvitteellisuuden sekoittamisen avulla helpotetaan työskentelyä, tuetaan mielikuvitusta ja uusien toimintamallien löytämistä sekä luovaa toimintaa ja ongelmanratkaisukykyä (Kataja ym., 2011, 30). Tarinoihin eläytymällä, leikissä toimimalla ja dramatisoinnilla lapsi saa mahdollisuuden kokeilla ja tutkia, tehden opetuksesta aktiivista, omakohtaista ja mielekästä. Näiden avulla oppimiseen kytketään mielikuvituksen, irrottelen, estetiikan ja luovan keksimisen elementit loogisen ajattelun rinnalle. (Rainio, 2012, 108-111.)

Toiminnallisuuden perusajatuksina ovat osallistujien aktivointi, omakohtaisen tiedon esille saaminen, tunteiden ja asenteiden korostaminen, näkökulmien esille tuominen sekä niiden ilmaisemisen rohkeus. Tieto ja ymmärrys nähdään monilla eri tavoin rakentuvana kumulatiivisena prosessina. (Hyppönen & Linnossuo, 2002, 12.) Toiminnallisuus vahvistaa edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen, lisää oppimisen elämyksellisyyttä ja motivaatiota, itseohjautuvuutta sekä ryhmään kuulumisen tunnetta (Kettunen & Laine, 2017, 10). Toiminnallisuus tuo oppimiseen kokemuksia, oivalluksia ja onnistumisen tunnetta lisäten iloa ja koulumotivaatiota. Näiden myötä myös oppijan itsetunto- ja tuntemus kasvavat sekä opiskelutaidot, luovuus, eläytymiskyky ja mielikuvitus kehittyvät. (Norrena, 2016, 14.)

Toiminnallisuuteen kuuluvat kinesteettinen, näkyvä toiminnallisuus, kuten draama, käsillä tekeminen ja tietojen testaaminen käytännössä, sekä kokemusten reflektointi ja dialogi uuden tiedon ja ihmisenä kehittymisen välillä. Reflektion avulla oppija tarkastelee uskomuksiaan ja tiedon oletettua muotoa aktiivisesti, mahdollistaen opitun älyllisen jäsentämisen ja itseohjautuvuuden edistämisen. (Öystilä, 2003, 61-71.) Toiminnallinen tiedonhaku ja soveltaminen tarjoavat monipuolisia keinoja oppimisen syventämiseksi. Keskittymis- ja havaintokyky, muisti, kuuntelutaidot, aistit, mielikuvitus, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot lisääntyvät, kun toiminnallisuus otetaan osaksi ilmiöiden ja asioiden opiskelua erilaisista näkökulmista yli oppiainerajojen. Moniaistisuus, kokonaisvaltaisuus, ilmiökeskeisyys sekä ympäristön havainnointi tukevat monilukutaidon kehittymistä, ja ongelmanratkaisu- ja tutkimustehtävät vahvistavat oppimista, kun kirjallisten tuotosten rinnalle otetaan muita medioita ja materiaaleja. (Norrena, 2016, 37-39; Kettunen & Laine, 2017, 10.) Esimerkiksi tiedonkäsittelytaidoissa keskeistä on osata poimia informaatiotulvasta olennainen ja erottaa oikea tieto väärästä. Digitaalinen lukutaito on kykyä ymmärtää ja käyttää monenlaisissa muodoissa ja eri lähteistä saatavaa tietoa. (Salakari, 2009, 28.)

Oppilaan omakohtainen kokemus syntyy, kun itse koetut ja tehdyt asiat koetaan mielekkäinä, merkityksellisinä ja oivaltavina, jolloin ne myös muistetaan paremmin. Omilla kokemuksilla huomioidaan aiemmat tiedot ja kulttuurinen ympäristö, yksilöllisten tietojen kehittyminen sekä sidotaan opittavat asiat oppilaan persoonaan ja oppimistyyliin. Oppilas on mukana aiheen ja tiedonhaun valinnassa. (Norrena, 2016, 37-39.) Toiminnallisilla menetelmillä voidaan vahventaa oppijan minuutta ajattelun, tuntemisen ja toiminnan yhdistämisellä. Oppija nähdään toiminnannälkäisenä työstäessään psyykkisiä prosesseja, kognitiivista oppimista ja ajattelua. Tietojen oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisessa elämys- ja kokemusmaailmassa, johon kuuluvat esimerkiksi opitun soveltaminen, tunteet, fyysinen toiminta sekä sosiaalisuus. (Sura, 1998, 43-45.)

Oppimaan oppimisen taidoilla tarkoitetaan oppijan tietoisuutta siitä, millainen hän on oppijana, millä tavoin hän oppii parhaiten ja miten hän voi kehittää oppimisen taitojaan sekä soveltaa niitä käytännössä (Salakari, 2009, 29). Oppilas asettaa itselleen yksilöllisiä tavoitteita ja valintoja, saa erilaisia tehtäviä omien vahvuuksien mukaan ja yksilöllistä toiminnanohjausta. Monipuolisilla menetelmillä voidaan ottaa huomioon erilaisia oppimistyyliä, lisätä kouluviihtyvyyttä ja yksilön ryhmään kuulumisen tunnetta, lievittää stressiä ja parantaa keskittymiskykyä sekä ottaa huomioon yksilöllisten oppimistarpeet, oppimisen seuranta, taitojen arviointi ja reflektointi, johon myös oppilasta osallistetaan. (Norrena, 2016, 37-39; Tampio & Tampio, 2017, 14.)

Ryhmän käyttö, dialogisuus oppimisessa ja vastavuoroinen oppimissuhde mahdollistavat henkilökohtaisen kasvun yhteisöllisesti. Yhteisen toimimisen ja kokemusten jakamisen avulla oppija pääsee pohtimaan opittua muiden kanssa. (Öystilä, 2003, 61-71.) Toiminnallisen oppimisen yhteisöllisyys kehittää vuorovaikutustaitoja, ryhmän yhteishenkeä ja yhteenkuuluvuutta sekä parantaa oppimistuloksia, työntekoa, osallistumisaktiivisuutta ja ryhmässä viihtyvyyttä. Yhteisellä keskustelulla voidaan koota ideoita, järjestellä ja ryhmitellä tietoa, kannustetaan luottavan ilmapiirin luomiseen, luodaan luokan yhteiset säännöt, asetetaan yhteisölliset tavoitteet ja arviointi sekä huomioidaan ryhmän toiminta ja siihen liittyvä jokaisen henkilökohtainen panos. Yhteisöllisyyteen kuuluu myös asiantuntijuuden hyödyntäminen niin muista oppilaista, vanhemmista kuin yhteisöstä. (Norrena, 2016, 37-39.)

Monipuoliset työtavat, tietojen ja taitojen luova soveltaminen sekä vuorovaikutus oppilaiden, ohjaajien ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa opettavat tulevaisuuden yh-

teiskunnassa tarvittavia tietoja, taitoja ja tiedonjäsentämistapoja tarjoten laajempaa kuvaa asioista ja niiden välisistä yhteyksistä. (Norrena, 2016, 14.) Tulevaisuuden taidoilla ja yhteiskuntaan valmistavalla opetuksella tarkoitetaan sellaisen oppimisen hallitsemista, mitä tarvitaan myöhemmässä työelämässä, yrityksissä ja yhteisöissä. Nykymaailmassa informaatiota on tarjolla rajattomasti, mutta kokemuksesta ja käytännön osaamisesta on puutetta. Käytäntöpainotteisen opetuksen tavoitteena on oppia käytännön töiden ja harjoitusten kautta ammatillista osaamista, jossa toiminta ja tekemällä oppiminen toimivat oppimisen lähteinä. Näin harjoitellaan myös tiimityöskentelyä, yhteistyötä ja todellista osaamista. Tärkeää on kuitenkin myös muistaa yksilöiden henkilökohtaiset kehitystarpeet ja oman osaamisen edistäminen. (Salakari, 2009, 14-16.)

2.2.2 Toiminnallisuus käytännössä

Toiminnallisuudessa on kyse syvällisestä ajattelutavan muutoksesta. Osaamisen muodostuminen tapahtuu tietoa ja tekemistä yhdistäen, jolloin toiminnalla, kokeilemisella, yrityksellä, erehdyksellä sekä luovuudella on suuri merkitys motivaation ja oppimisen halun luojina. Ihminen oppii lapsesta saakka luontaisesti tekemällä ja yhdessä muiden kanssa kokeillen ja keskustellen. Oppimista tapahtuu kaikissa tilanteissa jatkuvasti ja olosuhteiden tulee olla mahdollisimman tarkoituksenmukaisia. (Salakari, 2009, 17-19.) Alkuopetuksessa toiminnallisuus näkyy ikäkaudelle tyypillisinä peleinä, leikkeinä, satuina ja taitteen eri muotoina. Isommat alakoululaiset toteuttavat puolestaan erilaisia projekteja, ryhmässä toimimista, ongelmanratkaisua ja päättelytehtäviä sekä työskentelytapoja, jotka edistävät uteliaisuutta, mielikuvitusta ja kekseliäisyyttä. Yläkoulussa toiminnallisuus on oppiainerajat ylittävää, kokeilevaa ja tutkivaa työskentelyä ilmiöiden tarkastelussa. (Kettunen & Laine, 2017, 10.)

Kokonaisvaltainen lähestymistapa oppimiseen jättää tilaa oppilaan omalle ihmettelylle, työskentelytaitojen oppimiselle ja aktiivisuuden lisäämiselle toiminnallisuuden sopiessa kaikkiin aihekokonaisuuksiin, oppiaineisiin ja mille tahansa ikätasolle (Norrena, 2016, 11). Jankin ja Meyerin (1991) mukaan toiminnallisuuden tunnusmerkkejä ovat aivotyön ja käsillä tekemisen yhdistäminen, avoin ja yksilöllinen oppiminen, tiedon ymmärtäminen omaksumisen sijaan, ainerajat ylittävät ongelmat sekä konkreettisten toimintatuotteiden valmistaminen. Työskentelyssä huomioidaan oppilaiden mielenkiinnonkohteet ja he saavat olla mukana suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. (Jank & Meyer, 1991, 355-360.)

Tekemisellä ja toimintaan liittyvillä harjoituksilla pyritään aktivoimaan yksilön ja ryhmän toimintaa ja oppimista, löytämään erilaisia ratkaisuja ja uusia näkökulmia (Kataja ym., 2011, 30). Oppiminen tapahtuu useammin yksilön osallistuessa keskusteluun pelkän kuuntelemisen sijaan. Kehittyäkseen ihminen tarvitsee toimintaa ja toiminnan reflektointia. Tilanne ja toimintaympäristö vaikuttavat keskeisesti toimijaan, jolloin oppimista tulee kokemuksellisesti pohtia ja arvioida (Öystilä, 2003, 43-44.) Toiminnallisuus lisää oppilaiden osallisuutta heidän osallistuessa aktiivisesti toiminnan suunnitteluun, valmisteluihin, oppimistilanteeseen, tuottamiseen, esittämiseen ja arviointiin. Oppilaat sitoutuvat yhteisiin pelisääntöihin ja tavoitteisiin, saavat mahdollisuuden opettaa tietonsa ja taitonsa muille, valitsevat ja suunnittelevat työskentelymuodon sekä asettavat itselleen tavoitteita omaa edistymistään samalla reflektoiden. (Norrena, 2016, 37-39.) Hyvin suunniteltu ja oppilaille alustettu toiminta vie mukanaan. Toiminnallinen oppiminen koetaan mieluisaksi, koska siinä oppija pääsee liikkumaan vapaammin ja toimimaan yhdessä muiden kanssa. (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 309-310.)

Toiminnallisuus ja ulkona tutkiminen innostavat oppilaita opiskeluun (Kettunen & Laine, 2017, 7). Perinteisesti ulkona tapahtuvaa opetusta on käytetty etenkin ympäristö- ja luontotieteissä sekä liikunnassa. Nykyisin erilaisia oppimisympäristöjä hyödynnetään kuitenkin laajasti kaikissa oppiaineissa ja oppimiskokonaisuuksissa. Liikkumalla ja itse tekemällä oppiminen on oppilaille usein luontaisempaa kuin paikallaan istuminen. Koulun pihassa ja lähiympäristössä toiminnallisuutta on helppo soveltaa ja lisätä näin liikuntaa sekä fyysistä aktiivisuutta luokan päivittäiseen toimintaan. (Tampio & Tampio, 2017, 11-14; 2014, 11.) Samalla tuetaan myös opetussuunnitelman tavoitetta irrottautua istuvasta elämäntavasta (Kettunen & Laine, 2017, 10). Leikkien ja pelien avulla opiskeluun saadaan luontevasti lisättyä liikettä, ja leikinomaisuus saattaa vedota myös sellaisiin oppilaisiin, jotka eivät perinteisten liikuntalajien äärellä ole omimmillaan. Ulkona ja luonnossa oppiminen tarjoaa elämyksiä, rakentaa oppilaan suhdetta luontoon ja omaan itseensä, syventää oppimista, lisää motivaatiota ja piristää koulupäivää sekä antaa lisää energiaa. (Tampio & Tampio, 2014, 11-12.)

Toiminnallinen opetus vaatii selkeää rakennetta, jossa sekä opettajalla että oppilailla on selvillä toiminnan tavoitteet, menetelmät ja toimintatavat (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 310). Opettaja ja oppimisen ohjaaja ohjaa, johtaa ja havainnoi toimintaa sekä tukee oppijoiden oppimisprosessin tunnistamista ja kehittymistä. Opettajan rooli vaihtelee tarvittaessa toiminnan mahdollistajasta tiedolliseksi auktoriteetiksi esimerkiksi yhteisistä pelisäännöistä huolehtien. Opettajan käyttämien toiminnallisten lähestymistapojen ohjaavina tekijöinä voivat olla esimerkiksi opetuksen tavoitteet, osanottajien lukumäärä, tila

sekä resurssit. (Öystilä, 2003, 67-73.) Oppimisprosessissa ohjaajan tehtävänä on kuunnella ja osallistaa tasapuolisesti, jakaa johtajuutta ryhmäläisten kanssa sekä varmistaa turvallinen ilmapiiri työskentelylle (Hyppönen & Linnossuo, 2002, 10-11). Toiminnallisessa arvioinnissa ohjaaja saa tietoa oppimisen ja toiminnan onnistumisesta itsearvioinnilla, vertaisarvioinnilla ja seuraamalla työtä esimerkiksi oppimispäiväkirjojen, nettiohjelmien tai kuvallisten ja leikillisten palautemenetelmien kautta. (Norrena, 2016, 49-51.)

Hyppösen ja Linnossuon (2002) mukaan menetelmään osallistuvien tulisi tietää työskentelyn tavoitteet, tarkoitus, roolit, käyttäytymisodotukset ja ryhmässä toimimisen mallit sekä työskentelyllä asetetut odotukset. Jos yksilö ei pääse osaksi toimintatapaa, voi seurauksena olla negatiivisuus työskentelyä kohtaan, ohjaajan vastustaminen tai tilanteesta vetäytyminen. (Hyppönen ja Linnossuo, 2002, 9.) Tunnin kulkua ohjaavat etukäteen suunniteltu rakenne ja esimerkiksi työturvallisuutta koskevat periaatteet, mutta on hyvä jättää tilaa myös luovuudelle ja oppilaiden ajatuksille. Kokemuksen myötä luottamus omiin taitoihin lisääntyy antaen mahdollisuuden entistä luovemmille ja avoimemmille ratkaisuille. (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 311.) Toiminnallinen oppimisprosessi tapahtuu teorian jäsentämisellä kokemusten kautta, jolloin tavoitteet, yhdessä tekeminen, harjoitteiden toteuttaminen ja oppimisen prosessointi ovat osa toiminnallisuutta. Harjoitteiden valintaan vaikuttaa sen tarkoitus, päämäärä ja kesto sekä kohderyhmä ja käytettävissä olevat työvälineet. Tärkeänä osana toiminnallisuutta on ryhmän jäsenten mahdollisuus osallistua tavoitteiden asetteluun ja osallistujan kokemus oman paikkansa löytämisestä osana toiminnallista työtapaa. (Hyppönen & Linnossuo, 2002, 8.)

Toiminnallinen opetus on toteutettua toimintaa esimerkiksi reflektointia, teorian testaamista toiminnalla sekä kokemuksen yhdistämistä tiedonmuodostukseen. Kokemuksellisuudessa ja konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oleellista on opetuksen aktivointi, jolloin aikaisempi tieto tuodaan esille ja kyseenalaistetaan uuden oppimisen mahdollistamiseksi. Toiminnallisuus synnyttää omakohtaisen kokemuksen, jolloin vastuu oppimisesta on oppijalla. (Öystilä, 2003, 60-62, 71.) Toiminnallisia työtapoja ovat esimerkiksi ryhmätyöt, väittelyt, leikit, liikunta, projektityöt, draama ja roolileikit, tutkimustehtävät sekä yhteistoiminnallinen oppiminen, joiden avulla oppilas osallistuu oppimisprosessiin aktiivisesti ja rakentaa tietoa osallisuuden, kokemuksellisuuden sekä vuorovaikutuksen kautta. Toiminnallisuuden avulla voidaan harjoitella myös muita sosiaalisia taitoja, kuten ilmaisukykyä, vastuun ottamista, toisten huomioimista, ristiriitojen ratkaisemista, joustamista, toisten kuuntelemista ja argumenttien perustelua. (Norrena, 2016, 14-17.)

Suran (1998) mukaan toiminnallisia menetelmiä voidaan käyttää aiheeseen johdatte- lussa, keskeisten oppisisältöjen käsittelyssä, oppimiseen lämmittelyssä, yhteenvedossa tai arvioinnissa ja ne voivat olla hetkellisiä tai pidempikestoisia. Toiminnallisten menetel- mien avulla oppija pääsee harjoittelemaan mallintavaa ja omaa hallintaa osoittavaa toi- mintaa, empatiaa ja vuorovaikutusta, rooleja, spontaaniutta ja luovuutta sekä käsittele- mään opittavaa asiaa uudessa kontekstissa. (Sura, 1998, 51-61) Eklund ja Janhunen (2005) kuvaavat toiminnallisen tuokion alkavan tutusta aloituksesta, esimerkiksi tervehi- timisestä tai tutusta leikistä, jonka jälkeen virittäydytään kohti käsiteltävää asiaa joko lämmittelemällä tai purkamalla levottomuutta. Toiminta- eli työskentelyvaiheessa aihetta käsitellään draaman keinoin ja lasta osallistetaan esimerkiksi keskustelulla, kysymyksillä ja omakohtaisten kokemusten jakamisella. Tuokio päätetään yhteisellä lopetuksella ja mahdollisesti opitun prosessoinnilla. (Eklund & Janhunen, 2005, 89-92.)

2.2.3 Aiempia tutkimustuloksia toiminnallisuudesta kouluympäristössä

Tässä osuudessa luodaan katsaus toiminnallisuuden aiempiin tutkimustuloksiin. Toimin- nallisuutta käytetään työmenetelmänä myös esimerkiksi sosiaalityössä, päihdekuntou- tuksessa ja muussa asiakastyössä konkretian, motivaation ja hyvinvoinnin lisäämiseksi. Tässä tutkimusten tarkastelu on kuitenkin rajattu Suomen kouluympäristössä esiinty- vään toiminnallisuuteen. Seuraavaksi esitellään muutamia tutkimuksia toiminnallisuu- desta eri näkökulmista ja niistä saaduista tuloksista.

Koskeniemi (1999) tarkasteli pro gradu -tutkimuksessaan toiminnallisen opetusproses- sin analyysia. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata opettajan ja oppilaan verbaalista inter- aktiota toiminnallisessa opetuksessa. Tuloksissaan hän havaitsi toiminnallisen opetuk- sen interaktion eroavan perinteisestä luokahuoneopetuksesta, kun oppilaiden osuus opetuksessa oli suurempi ja heidän siirtonsa spontaanimpia. Toiminnallisessa opetuk- sessa oppilas osoitti positiivisia tunteita ja osallistui aktiivisesti meneillään olleeseen toi- mintaa eikä vain vastannut opettajan kysymyksiin. Opettajan rooli oli vaikuttaa opetusti- lanteen kulkuun, ohjata kognitiivista sisältöä, antaa ohjeita, luoda positiivista tunnealu- etta ja antaa tarvittaessa kritiikkiä.

Koskelan (2007) pro gradu -tutkielman aiheena oli toiminnallinen oppiminen, jonka esi- merkkinä hän käytti Käpylän peruskoulun 9. luokkien maantiedon jääkausiosuuden ope- tusta. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia toiminnallisen oppimisen vaikutusta oppimistu- loksiin. Tutkimuksessaan Koskela vertaili kahta luokkaa, jotka käyttivät toiminnallista op-

pimistä kahteen 9. luokan vertailuryhmään. Tutkimuksessa havaittiin peruskoulun toiminnallisten työskentelytapojen vaikuttavan oppimistuloksiin, kun uudet käsitteet jäivät paremmin mieleen ja oppilaat ymmärsivät opittavan asian syvällisemmin. Tutkimuksessa huomattiin kuitenkin, että opettajajohtoinen opetus sopi joillekin paremmin kuin toiminnallinen oppiminen. Toiminnallisuudesta hyötyivät erityisesti luovat ja keskitasoa heikommat oppilaat. Toimiva ja helppokäyttöinen malli nähtiin hyvänä opetusvälineenä myös jatkossa ja sen koettiin lisäävän oppilaiden innostuneisuutta opiskeltavaan asiaan.

Oppimisen tulevaisuus 2030 -barometrinsa avulla Linturi ja Rubin (2011) tutkivat asiantuntijoiden käsityksiä ja mielipiteitä oppimisen ja koulutuksen tulevaisuudennäkymistä. Tämän tutkimuksen aiheeseen liittyen asiantuntijat näkivät tulevaisuuden peruskoulun jakautuvan tasaisesti ainepainotteisen ja toimintapainotteisen opetusohjelmien välille. Opetuksessa painottuu jatkuva oppiminen sekä voimavarojen ja taitojen hankkiminen, kun koululla on sekä yleissivistävä että oppimisen tarkoitus. Relevantti tieto muodostuu ilmiön ja oppiaineen keskeisistä käsitteistä ja niiden keskinäisistä suhteista sekä tiedon välittymisen prosessista ja omaksumisesta. Osallistava oppiminen, sosiaaliset taidot ja yhteistoiminta korostuvat vastuun jakamisessa oppilaille ja koulun päätavoitteena on jokaisen lapsen lahjakkuuden esille tuominen ja tukeminen. Peruskoulussa opitaan kykyä organisoida omaa oppimista sekä hyödyntää erilaisia fyysisiä ja virtuaalisia oppimisympäristöjä. Sosiaalinen media on merkittävänä osana nykyistä kulttuurikontekstia ja aikakautta, jolloin se nähdään tapana tuottaa ja jakaa tietoa myös koulussa. Oppimisympäristöissä hyödynnetään autenttista toimintaa verkoissa, työpaikoilla, järjestöissä ja julkisella sektorilla yhdistäen perinteisen luokkahuoneopetuksen osallistaviin toimintatapoihin ja koulun toiminnallisuuteen. Opetuksen toteutuksessa hyödynnetään monialaista opetustiimiä, johon kuuluu oman opettajan lisäksi toisia opettajia, koulun ulkopuolisia asiantuntijoita ja vapaaehtoisia avustajia. Opettajan rooli on sivistysagentti, moniammatillisen yhteistyön johtaja, formaalin ja informaalin oppimisen rakentaja sekä elinikäisen oppimisen mahdollistaja. (Linturi & Rubin, 2011, 11-125.)

Leino (2012) tutki pro gradu -tutkielmassaan toiminnallisia matematiikkatuokioita alkuopetuksen erityisluokassa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää minkälaisen vastaanoton toiminnalliset matematiikkatuokiot saavat erityisoppilaiden keskuudessa, miten erityisluokkalaiset selviytyvät tehtävien ratkaisemisessa sekä miten toiminnallisuus vaikuttaa mielenkiintoon, motivaatioon ja kärsivällisyyteen tehtävien suorittamisessa. Tutkimusten perusteella Leino suosittelee toiminnallisten matematiikkatuokioiden käyttämisen oppimisen tukena. Hän painottaa huomion kiinnittämistä tehtävien valintaan, jotta

keskittymishäiriöistä ja oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat eivät turhaudu tai hermostu. Huomion säilyttämiseksi on hyvä tiedostaa oppilaiden osaamisen taso, jotta tehtävät eivät ole liian helppoja tai vaikeita. Toiminnallisuuden nähtiin soveltuvan etenkin erityisopetukseen säännöllisenä lisänä ja osana erityisoppilaan rutiinia.

Pitkänen-Huhta ja Pietikäinen (2013) pohtivat artikkelissaan toiminnallisuutta kielenopimisessa pedagogisten kokeilujen avulla saamen luokissa. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia saamenkielten käyttöä ja oppilaiden toimijuutta toiminnallisten menetelmien avulla, jotka koostuivat orientaatiosta, piirtämisestä, yhteisestä keskustelusta sekä tarinan kirjoittamisesta ja kuvittamisesta. Tehtävien avulla nostettiin näkyville lasten erilaisia tapoja oppia ja toimia sekä käyttää kielellisiä ja multimodaalisia resursseja. Tutkimus osoitti toimijuuden ja omien kokemusten hyödyntämisen toimivan kielen opiskelussa. Oppijasta itsestään lähtevä toiminta koettiin mielekkääksi ja loi turvallisen ympäristön kielen rakentamiselle ja ilmaisemiselle. Toiminnallisuuden avulla lapset pääsivät tuottamaan heitä kiinnostavia ja heille sopivia kielikäytänteitä tutussa ympäristössä, jolloin kielitaito otettiin heti käyttöön ja uutta opittiin toiminnan lomassa.

Aninko (2015) pohti pro gradu -tutkimuksessaan toiminnallista opettamista oppimiskokemuksen ja sisäisen motivaation rakentajana alakoulussa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää toiminnallisen opettamisen hyötyjä ja haittoja sekä merkitystä oppilaiden sisäisen motivaation rakentumiseen. Tulosten perusteella toiminnallisen opettamisen nähtiin tukevan monipuolisesti erilaisia oppijoita sekä sisäisen motivaation rakentuvan paremmin kuin luennoivassa opetustyyliässä. Haasteena koettiin opettajaa kuormittava vaikutus ja mahdolliset työrauhaongelmat.

Suominen ja Törmänen (2018) esittelivät pro gradu -työssään toiminnallisuutta ensimmäisen vuosiluokan matematiikan opettajan oppaissa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten toiminnallisuus on huomioitu opettajan oppaissa, miten kustantajat tulkitsevat toiminnallisuuden ja miten toiminnallinen matematiikka näkyy opettajan oppaissa. Tulosten perusteella opettajan oppaiden taustalla näkyi sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Oppaat sisälsivät runsaasti toimintaehdotuksia toiminnallisen matematiikan toteuttamiseksi, kannustivat runsaaseen toimintamateriaalin käyttöön itsenäisessä työkentelyssä ja yhteistoiminnallisissa harjoitteissa sekä huomioivat integroinnin muihin oppiaineisiin ja matematiikan yhdistämisen oppilaiden arkielämään.

3 Toiminnallisuus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Opetussuunnitelma on koulun kehittämisen keskeinen keino, jolla esitetään opetuksen tarkoitus. Opetussuunnitelman arvosidonnaisuus näkyy käytännön toiminnassa, oppiaineiden ja sisältöjen määrittelyssä sekä yhteisissä tavoitteissa. Näihin vaikuttavat yhteiskunnan käytännöt, traditiot, kulttuuriperintö sekä yhteiskunnallinen ja tieteellinen kehitys. (Kansanen, 2004, 22-31.) Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa toiminnallisuus ja kokonaisvaltaisuus on nostettu keskeisiksi arvoiksi (Norrena, 2016, 13). Opetussuunnitelma perustuu arvokäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Oppilas osaa toimia itsenäisesti sekä yhdessä muiden kanssa kieltä, kehollisuutta ja aisteja hyödyntäen sekä reflektoida oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. (Opetushallitus, 2014, 14.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 mainitsee toiminnallisuuden kymmeniä kertoja sekä oppilaiden henkilökohtaisen tukemisen että eri oppiaineiden toteuttamisen yhteydessä. Toiminnallisuudesta puhutaan esimerkiksi erilaisissa työtavoissa, oppiaineiden tavoitteissa ja sisällöissä sekä yhdessä kokemuksellisuuden, tutkivan oppimisen, projektimuotoisen työskentelyn ja monipuolisten oppimisympäristöjen kanssa sekä yhteistyössä koulun ulkopuolisiin toimijoihin. Seuraavissa kappaleissa esitellään kootusti toiminnallisuuden esiintyminen Opetushallituksen laatimassa opetussuunnitelmassa rajaten se alakoulun luokkien 1-6 osuuteen.

3.1 Toiminnallisuus yleisesti POPS:ssa 2014

Opetushallituksen (2014) mukaan ympäröivän maailman muutokset ovat luoneet tarpeen tiedon- ja taidonalat ylittävästä ja yhdistävästä kokonaisvaltaista osaamista. Ihmisenä kasvamisen, demokraattisena kansalaisena toimiminen ja kestävän elämäntavan mukainen toiminta sisältävät monipuolista kykyä tiedon ja taidon muodostuksessa, tuottamisessa ja soveltamisessa. Tällaisen kokonaisuuden muodostumista tuetaan laaja-alaisella osaamisella, jolla kuvataan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon yhdistämää toimintaa. Sisällöt, työskentelymenetelmät, oppijan ja ympäristön vuorovaikutus, oppimisen ohjaus sekä tuki muodostavat osaamisen kehittymisen vaikuttaen asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia. Ihmisenä kasvamista tuetaan oman erityislaadun tunnistamisella, omien vahvuuksien ja kehittymismahdollisuuksien tukemisella sekä rohkeuksella oppilaita arvostamaan itseään. (Opetushallitus, 2014, 17-18.)

Ajattelun ja oppimaan oppimisen osaamiskokonaisuudessa toiminnallisuus mainitaan yhdessä leikkien, pelillisyyden, fyysisen aktiivisuuden, kokeellisuuden sekä taiteen eri muotojen kanssa. Luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen kannustetaan oppimisen ilon avulla, jolloin valmiudet systeemiseen ja eettiseen ajatteluun kehittyvät vuorovaikutussuhteiden, keskinäisten yhteyksien ja kokonaisuuksien hahmottamisen havaitsemisella. Toiminnalliset opiskelutilanteet mainitaan myös työelämätaidoissa ja yrittäjyydessä, kun suunnitellaan työprosesseja, asetetaan hypoteeseja, kokeillaan eri vaihtoehtoja ja uusien ratkaisujen löytymistä, ennakoita mahdollisia vaikeuksia ja tehdään johtopäätöksiä sekä itsenäisesti että yhdessä toisten kanssa. (Opetushallitus, 2014, 18-22.)

Fyysinen aktiivisuus nähdään merkittävänä tekijänä oppimiselle osana vuorovaikutusta ja monipuolista työskentelyä. Oppimisen ja tiedon rakentumisen moninaisuuden tunnistaminen sekä joustava toiminta kannustavat kokeilemaan ja tarjoavat tilaa eri ikäkausille ominaiselle toiminnallisuudelle, luovalle työskentelylle, liikkumiselle, leikille ja elämyksille. Eri työtapojen ja luokan ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämisellä tuetaan mahdollisuutta projektimaiseen työskentelyyn, kokonaisuuksien opiskeluun, vuorovaikutusta ja erilaisten toimijoiden yhteistyötä sekä taitoa työskennellä monenlaisten ihmisten kanssa. Toiminnalliset työtavat, kokemuksellisuus, eri aistien käyttö ja liikkuminen tuovat oppimiseen elämyksellisyyttä ja lisäävät motivaatiota. Moniaistisuutta ja monikanavaisuutta edistetään myös tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntämällä. (Opetushallitus, 2014, 25-28.)

Oppimisympäristöt ovat tiloja, paikkoja, yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä sekä välineitä, palveluita ja materiaaleja, joiden avulla oppiminen tapahtuu. Ne edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllisen tiedon rakentumista muodostaen pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Oppimisen nähdään tapahtuvan myös koulun ulkopuolella, jolloin opetuksessa voidaan hyödyntää esimerkiksi luontoa, kirjastoja, liikunta-, taide- ja luontokeskuksia, museoita sekä tieto- ja viestintäteknologiaa. Valituilla oppimisympäristöillä halutaan luoda onnistumisen kokemuksia, elämyksiä, innostusta oman osaamisen kehittämisestä sekä tukea myös itsenäistä työskentelyä. (Opetushallitus, 2014, 27.)

Toiminnallisten aktiviteettien, esimerkiksi teemapäivien, tapahtumien, opintokäyntien ja leirikoulujen avulla voidaan toteuttaa opetuksen eheyttämistä ja tarkastella todellisia maailman ilmiöitä sekä teemoja kokonaisuuksina. Ne voivat olla myös osa monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä projektimuotoista oppimista. Toiminnallisuuden tavoitteena

on oppilaiden osallisuuden vahvistaminen opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja työskentelytapojen suunnittelussa, kysymysten nostaminen oppilaiden omasta kokemusmaailmasta, erilaisten ja eri-ikäisten yhteisen työskentelyn ja koulun ulkopuolisen oppimisen mahdollistaminen sekä tietojen ja taitojen soveltaminen käytännössä. (Opetushallitus, 2014, 30-31.)

Toiminnallisia ja työpainotteisia opiskelumenetelmiä painotetaan joustavassa perusopetuksessa opiskelumotivaation lisäämisessä syrjäytymisvaarassa oleville oppilaille. Toimintatapojen ja opetusmenetelmien kehittämällä lisätään osallisuutta, yhteenkuuluvuutta kouluyhteisössä sekä tuetaan huoltajien ja koulun yhteistä kasvatustyötä. Kaksikielisessä opetuksessa toiminnallisuus ja aktiivinen kielenkäyttö painottuvat osana luonnollista viestintää ja vuorovaikutusta. Opetuksen suunnittelu ja toteutus näkyvät koko koulun toimintakulttuurissa yhteistyönä eri oppiaineita opettavien opettajien ja muun henkilöstön välillä. (Opetushallitus, 2014, 39, 91.)

3.2 Toiminnallisuus vuosiluokilla 1-6

Vuosiluokilla 1-2 myönteistä käsitystä itsestä oppijana ja edellytyksiä opinnoissa etene- misessä tuetaan rohkaisevalla palautteella sekä tilaisuuksilla oppia uutta ilon ja onnistu- misen kautta. Toiminnallisilla ja havainnollistavilla työtavoilla, leikillä ja pelillisyydellä sekä mielikuvituksella ja tarinallisuudella ohjataan yhdessä toimimiseen, omatoimisuu- teen ja vastuuseen ikäryhmän ominaisuudet huomioiden. (Opetushallitus, 2014, 100.)

Ajattelun ja oppimaan oppimisen työskentelyn lähtökohtana vuosiluokilla 1-2 ovat koke- mukset, havainnot ja kysymykset. Ihmettely, oivallus, uuden löytäminen ja keksiminen, mielikuvitus sekä oppimisen ilo kannustavat kysymään, kuuntelemaan, tekemään ha- vaintoja, etsimään tietoa, tuottamaan ja kehittelemään ideoita sekä esittelemään tulok- sia. Uteliaisuutta, kiinnostusta ilmiöistä, ajattelun kehittymistä ja oppimista herätellään ikäkaudelle sopivilla ongelmanratkaisu- ja tutkimustehtävillä, monipuolisella liikkumisella sekä motorisilla harjoituksilla. Sadut, tarinat, pelit, lorut, laulut, leikit ja taiteen eri muodot sekä monipuolinen vuorovaikutus tukevat muistin, mielikuvien ja eettisen sekä esteetti- sen ajattelun kehittymistä. (Opetushallitus, 2014, 101.)

Vuosiluokilla 3-6 oppiaineiden määrän kasvaessa pyritään löytämään luontevia tilanteita opetuksen eheyttämiseen. Ikäkaudelle tärkeitä kokemuksia ovat oman osuuden vahvis- taminen ja oman ilmaisun kehittäminen, yhteisen tekemisen tarjoaminen sekä yhteisön kannalta hyödylliseen toimintaan osallistuminen. Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla

vahvistetaan oppiaineiden välistä yhteistyötä ja lisätään toiminnallisuutta, tekemistä ja tutkimista erilaisissa oppimisympäristöissä. (Opetushallitus, 2014, 162.)

Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidoissa vuosiluokilla 3-6 vahvistetaan taitoa asettaa kysymyksiä, hakea vastauksia, tehdä havaintoja sekä käyttää erilaisia tietolähteitä ja apuvälineitä. Monenlaisten näkökulmien pohtimisella, uusien oivallusten löytymisellä ja tiedon muodostuksen tarkastelulla oppilaita ohjataan asioiden kriittiseen tarkasteluun sekä vuorovaikutussuhteiden ja keskinäisten yhteyksien huomioimiseen. Työskentelyssä harjoitellaan monipuolisesti toiminnallisuutta, kekseliäisyyttä, mielikuvitusta ja uteliaisuutta hyödyntäviä tapoja ja rohkaistaan kohti luovia ratkaisuja sekä rajojen ylittämistä. Oppimaan oppimisen taustalla on jatkuvasti tavoite itselleen luontevimpien oppimistapojen löytämisestä, vahvuuksien ja kehittämistarpeiden huomioimisesta sekä omien tavoitteiden ja valintojen hahmottamisen merkityksestä. (Opetushallitus, 2014, 163.)

3.3 Toiminnallisuus oppiaineissa vuosiluokilla 1-6

Äidinkielessä ja kirjallisuudessa toiminnallisuus näkyy oppiaineen tehtävässä tutustuttaa moniin kulttuurisisältöihin, kaunokirjallisten tekstien kirjoittamisessa ja tulkitsemisessä, lukemiseen innostamisessa, elämysten saamisessa ja jakamisessa, kulttuurituntemuksen syventämisessä, eettisen kasvun tukemisessa sekä oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastamisessa. Toiminnallisuus, kokemuksellisuus, elämyksellisyys ja esteettisyys vahvistuvat erityisesti draamallisten keinojen kautta. Merkityksellisyys ja osallisuuden kokemukset ovat keskeisiä motivaatiotekijöitä, kun oppilaita kannustetaan aktiiviseen toimijuuteen, omiin valintoihin sekä otetaan huomioon jokaisen erilaisuus ja yksilöllisyys. (Opetushallitus, 2014, 106.)

Toisen kotimaisen kielen sekä vieraiden kielten opetuksessa toiminnallisia ja vaihtelevia työtapoja käytetään kiinnostuksen herättämisessä, autenttisissa kieliympäristöissä ja käsittelemällä erilaisia aiheita monipuolisesti. Ilon, leikillisyyden ja luovuuden avulla edistetään ajattelutaitojen, sanavaraston, rakenteiden sekä vuorovaikutus- ja tiedonhankintaitojen kehittymistä. (Opetushallitus, 2014, 130-133.)

Matematiikan tehtävänä on edistää oppilaiden loogista, täsmällistä ja luovaa matemaattista ajattelua, käsitteiden ja rakenteiden ymmärtämistä sekä kykyä käsitellä tietoa ja ratkaista ongelmia. Toiminnallisuus ja konkretia ovat keskeinen osa opetuksen systemaattista opetusta ja opiskelua. Eri aistien hyödyntäminen sekä kyky ilmaista matemaattista ajattelua välinein, suullisesti, kirjallisesti, piirtäen ja kuvia tulkiten ovat osa monipuolista matemaattisten käsitteiden ja rakenteiden ymmärtämisen perustaa sekä laskutaidon kehitystä. Matematiikan oppimisympäristön ja työtapojen tavoitteena on käyttää oppilaille tuttuja ja kiinnostavia aiheita ja ongelmia toiminnallisesti opiskellen eri välineiden avulla. Pedagogisesti ohjatut leikit ja pelit sekä tieto- ja viestintäteknologia nousevat esille tärkeinä työtapoina. (Opetushallitus, 2014, 133-136.)

Ympäristöopin työtapojen ja oppimisympäristöjen tavoitteiden valinnassa lähtökohtina ovat oppilaiden omat kokemukset ihmisestä, ympäristöstä, ilmiöistä ja tapahtumista. Toiminnallisuuden, kokemuksellisuuden, elämyksellisyyden, draaman ja tarinoiden käytön sekä ympäristöopin monitieteisen perustan huomioinnilla pyritään tutkimaan ilmiöitä luonnollisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Koulun tilojen lisäksi opetuksessa käytetään lähiluontoa ja rakennettua ympäristöä, erilaisia yhteisöjä ja vuorovaikutustilanteita, tieto- ja viestintäteknologisia ympäristöjä sekä yhteistyötä erilaisten tekijöiden kanssa. Oppilaiden osallisuus, vuorovaikutus ja aktiivinen työskentely ovat keskiössä tutkimusten suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä näkökulmien ja ratkaisujen pohtimisessa. (Opetushallitus, 2014, 139.)

Uskonossa toiminnallisuus, luovuus ja elämyksellisyys näkyvät opetuksen keskusteluvassa luonteessa, mielipiteiden perustelemisen harjoittelemisessa sekä vuorovaikutteisessa oppimisessa. Keskeistä ovat aktiivinen toiminta, oppilaslähtöisyys ja oppilaan oman kokemusmaailman kunnioittaminen. Työskentelyssä käytetään monipuolisesti erilaisia projekteja, kertomuksia, musiikkia, kuvataidetta, leikkiä, draamaa sekä vierailijoita ja vierailuja oppimisen ilon edistämiseksi. Vuosiluokilla 3-6 kerronnallisuus, kokemuksellisuus ja yhteisöllinen oppiminen tulevat mukaan asioiden tarkasteluun. Alustava käsitteellistäminen on keskeistä sisältöjen oppimisessa, joissa myös oppilaiden oma aktiivisuus, vuorovaikutus sekä erilaisten tietoteknisten sovellusten käyttö korostuu. Uskontojen ja katsomusten moninaisuuden kunnioittaminen ja ilmentäminen sekä oppiainerajat ylittävä opetus huomioidaan tavoitteissa. (Opetushallitus, 2014, 142, 275.)

Elämänkatsomustiedon työtapojen tavoitteena on turvallisen ja psyykkisesti sekä sosiaalisesti avoimen oppimisympäristön luominen, jossa oppilas pääsee kehittämään itsesääätelytaitojaan ja kokee tulevaisuutta kuulluksi ja arvostetuksi. Työskentelytavoissa huomioidaan monenlaiset oppilaat ja oppimistavat sekä niiden joustava muunneltavuus. Toiminnalliset aktiviteetit, sadut, kertomukset, leikit, musiikki, kuvataide ja draama sekä digitaaliset oppimisympäristöt ovat osa yhteisiä tutkimuskeskusteluita. (Opetushallitus, 2014, 148.)

Musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja yhteistyötä vahvistetaan toiminnallisella musiikin opetuksella ja opiskelulla. Opetuksessa huomioidaan oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet, eri oppiaineet, eheyttävät teemat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä muu koulun ulkopuolinen toiminta. Äänen ja musiikin kanssa toimiminen, säveltäminen ja muu luova toiminta tukevat ajattelua, oivalluskykyä ja ilmaisutaitojen kehittymistä. (Opetushallitus, 2014, 148.)

Kuvataiteessa kokemuksellisuus, moniaistisuus ja toiminnallinen oppiminen edesauttaa taiteelle ominaista työskentelyä. Erilaisten välineiden, materiaalien, teknologioiden ja ilmaisun keinojen käyttö tutustuttaa taiteen tehtäviin, monilukutaidon kehittämiseen, visuaaliseen sekä tiedon tuottamiseen ja erilaisiin esittämisen tapoihin. Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa tehdään yhteistyötä koulun sekä ulkopuolisten toimijoiden kesken, tutustutaan monipuolisesti erilaisiin kulttuurikohteisiin sekä harrastusmahdollisuuksiin. Toiminnallisuutta ja leikinomaisuutta hyödynnetään eri aistien ja koko kehon yhteistyössä, mielikuvien käytössä, kuvataiteen käsitteistön oppimisen ja kuvallisen tuottamisen keinoissa. Yhdessä toimiminen, kokemusten jakaminen sekä palautteen vastaanottaminen ja antaminen ovat osa kuvallista työskentelyä. (Opetushallitus, 2014, 151.)

Käsityön oppimisympäristö, tilat, työvälineet ja materiaalit tukevat toiminnallisuutta ja vuorovaikutusta opettajan, vertaisryhmän ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Osallisuuteen, aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen kannustetaan työtapojen valinnoilla ja tekemisen tukena käytetään mielikuvitusta, tarinoita, draamaa, leikkejä, pelejä sekä luonnon- ja rakennettua ympäristöä. Toiminnallisen oppimisen tarkoituksena on yksilöllisten käsityötaitojen oppiminen ja suunnittelu, yhteisöllisen työskentelyn tukeminen sekä erilaisuuden ja eriyttämisen mahdollistaminen ajankäytön, tilojen ja ohjauksen kohdennetuilla valinnoilla. Vuosiluokilla 3-6 toiminnallista oppimista tuetaan oppiainerajat ylittävillä projekteilla, joissa tehdään yhteistyötä koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden ja yhteisöjen kanssa. Museo-, näyttely- ja kirjastokäynnit sekä yrityksiin tutustuminen tukevat ja vahvistavat koulussa opittua. (Opetushallitus, 2014, 155, 303.)

Liikunnassa toiminnallisuus huomioidaan fyysistä aktiivisuutta ja yhteistoiminnallisuutta ylläpitävillä työtavoilla, vuorovaikutukseen ja toisten auttamiseen kannustavalla tekemisellä sekä henkisesti ja fyysisesti turvallisella toiminnalla. Opetuksessa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä sekä koulun sisä- että ulkotiloissa ja ulkopuolisilla liikuntapaikoilla. Kannustavalla ja hyväksyväällä toiminnalla mahdollistetaan onnistumisen, osallistumisen ja hyvinvoinnin edistämisen ilmapiiri, jossa oppilas kehittää fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä. (Opetushallitus, 2014, 158.)

Historian opetuksessa vuosiluokilla 4-6 toiminnallisia ja elämyksellisiä työtapoja korostetaan sisältöjen opetuksessa, historiallisen tiedon luonteen perehdytyksessä, tiedon hankkimisessa ja peruskäsitteisiin tutustumisessa. Tavoitteena on herättää oppilaiden kiinnostus menneestä ajasta, ihmisen toimintaa, sen merkitystä ja ymmärtämistä kohtaan. Erilaisten lähteiden tutkimisella, kerronnalla, draamalla, leikeillä ja peleillä vahvistetaan historian tekstien ja ympäristön lukutaitoa, harjoitellaan tulkintojen tekemistä yksin ja yhdessä sekä hyödynnetään monenlaisia oppimisympäristöjä sekä tieto- ja viestintäteknologiaa. (Opetushallitus, 2014, 285-287.)

Yhteiskuntaopin keskeisinä tavoitteina vuosiluokilla 4-6 on käyttää toiminnallisia, elämyksellisiä ja vuorovaikutuksellisia työtapoja tiedon luomisessa. Esimerkiksi simulaatit, opetuskeskustelut, väittelyt ja draamat harjoittavat yhteistoimintaa, osallistumista ja vaikuttamista luokassa, koulussa, oppilaskunnassa ja lähiyhteisössä. Oppilaita ohjataan näkemään itsensä yhteiskunnan jäsenenä ja ymmärtämään sen merkitys sekä omassa elämässään nyt ja tulevaisuudessa osallisuuteen ja keskusteluun kannustamisella. (Opetushallitus, 2014, 291.)

Yhteenvetona toiminnallisuus näyttäytyy monesta näkökulmasta oppimisen sisällöissä ja tavoitteissa. Toiminnallisuus on osana suurempia kokonaisuuksia, kuten laaja-alaisen osaamisen ajattelua ja oppimaan oppimista sekä työelämätaitoja ja yrittäjyyttä. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa toiminnallisuus mainitaan vuorovaikutuksen ja monipuolisen työskentelyn tavoitteissa sekä oppimisympäristöissä ja työtaivoissa. Toiminnallisuutta hyödynnetään opetuksen eheyttämisessä ja monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa, opetuksen järjestämistavoissa sekä siirtymävaiheessa esiopetuksesta perusopetukseen. Yksityiskohtaisemmin toiminnallisuutta kuvataan eri oppiaineiden tehtävien ja toteutustapojen yhteydessä. Toiminnallisuudella nähdään olevan monenlaista käyttötarkoitusta ja hyötyä vaikuttaen esimerkiksi opetuksen vaihtelevuuteen, monipuolisuuteen, tiedon ja taidon yhdistämiseen, aktiivisuuden lisäämiseen, motivaatioon ja oppimisen iloon. Toiminnallisuuden yhteyteen liitetään erilaisia käsitteitä ja

toiminnan eri muotoja, kuten osallisuus, itseohjautuvuus ja toimijuus. Tässä tutkimuksessa toiminnallisuuden esittely rajataan alakoulun osuuteen, mutta se mainitaan useasti myös yläkoulun opetussuunnitelmassa. Kokoavasti toiminnallisuuden käsite on opetussuunnitelmassa laaja ja monikäyttöinen.

3.4 Toiminnallisuuden lähikäsitteitä

Kuten aiemmissa luvuissa on mainittu, opetussuunnitelmassa toiminnallisuuden käsitteen yhteyteen on liitetty muita aktiivista toimintaa kuvaavia lähikäsitteitä. Tällaisia ovat esimerkiksi *kokemuksellisuus*, *elämyksellisyys*, *pelit ja leikit* sekä *draama ja tarinallisuus*. Toiminnallisuutta ja oppijana kehittymistä voidaan lisätä myös oppimiskokonaisuuksilla, joissa hyödynnetään tekemällä ja *tutkimalla oppimista* sekä erilaisia oppimisympäristöjä (Opetushallitus, 2014, 162). Seuraavissa kappaleissa annetaan lyhyt katsaus edellä mainituista lähikäsitteistä toiminnallisuuden tueksi.

Kokemuksellisuus pyrkii selittämään oppimista jatkuvana syklisenä prosessina, jossa oppiminen on aktiivista tiedon luomisen prosessia vuorovaikutuksessa ympäristön ja oman itsen kanssa (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 29). Kokemuksellisen oppimisen juuret ovat humanistisessa psykologiassa ja konstruktivisessa oppimiskäsityksessä. Aikaisemmat tiedot antavat pohjan oppimiselle, jolloin tiedollinen ja kokemuksellinen ristiriita luo uuden kokemuksen ja oppimisoivalluksen. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen, 2011, 31.) Kokemus koostuu eri aistikanavien, tunteiden, elämysten, mielikuvien ja mielikuvituksen monipuolisesta käytöstä. Keskeistä ovat persoonallisen ja sosiaalisen kasvun tukeminen, itsetuntemuksen lisääminen, tietoisuus omasta kasvusta, metakognitiivisten taitojen kehittymisestä ja oppimisen kohteista. (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 29.)

Elämyksellisyys tarjoaa oppimisen, ajattelun muutosprosessin ja tavoitteiden edistämistä elämysten, kokemusten ja toiminnan avulla (Kataja ym., 2011, 32). Elämyksellisyys on uudessa oppimisympäristössä, esimerkiksi luonnossa tapahtuvaa prosessinomaista oppimista, jossa oppilas toimii aktiivisena kokijana ja opettajan tehtävänä on luoda edellytyksiä oppilaan aktiiviselle toiminnalle, oivaltamiselle ja tekemiselle. Oppilaiden omat henkilökohtaiset kasvuprosessit sekä erilaisten tiedollisten tavoitteiden asettaminen ovat elämyksellisen oppimisen keskiössä. (Norrena, 2016, 17; Tampio & Tampio, 2014, 11.) Elämyksellisyydestä käytetään myös nimitystä elämyspedagogiikka tai seikkailukasvatus (Tampio & Tampio, 2014, 11).

Pelit kiehtovat ja edistävät oppimista, koska ne tuottavat mielihyvää ja onnistumisen kokemuksia, osallistavat, ohjaavat toimintaa, asettavat tavoitteita, toimivat motivaation lähteenä, ovat interaktiivisia ja mukaansatempaavia, tarjoavat tuotoksia ja palautetta, luovat haasteita ja ongelmanratkaisutilanteita sekä sisältävät tarinoita ja emootioita (Prensky, 2001, 106-144). Pelillisyyden avulla oppimiseen voidaan lisätä kokemuksellisuutta ja uppoutumista autenttisilla, sitouttavilla ja interaktiivisilla oppimiskokemuksilla. Luokan ulkopuolella tapahtuvan pelillinen oppiminen ottaa huomioon lapsen oman maailman ja tavan havainnoida omaa oppimistaan. (Vesterinen & Mylläri, 2014, 56-57). *Leikki* on lapselle luontainen tapa toimia ja oppia (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 235). Toiminnan hauskuus, miellyttävyys ja kiinnostavuus nähdään leikillisen toiminnan ytimenä. Leikillisen oppimisen osatekijöitä ovat oppijan kokemukset ja aikaisempi osaaminen, oppimateriaalit ja niiden ominaisuudet, toiminnan muodot sekä aikuisen asema. Näiden suhde toisiinsa riippuu leikin esiintymismuodosta ja tarkoituksesta, esimerkiksi vapaasta leikistä tai oppimispelin hyödyntämisestä opetuksessa. (Harju & Multisilta, 2014, 154-155.) Pelit ja leikit toimivat usein yhdessä, kun leikkiin voi sisältyä peli tai leikki on osana pelaamista. Niiden avulla lapsi pääsee tutkimaan ja kokeilemaan sekä harjoittelemaan epäonnistumisista oppimista ja uudelleen yrittämistä. Yhteisesti pelien ja leikkien pedagoginen käyttö tarjoaa työkalut ja mahdollisuudet lasten tavalle kokea, nähdä ja tehdä asioita. (Kangas, 2014, 74-86.)

Draaman eri muotoihin kuuluvat toiminnallisuus, ilmaisullisuus, fyysisuus, vuorovaikutteisuus ja spontaanisuus. Mielikuvaharjoitukset, roolileikit ja draamalliset ryhmäprosessit hyödyntävät erilaisia työskentelytyylejä ja -tapoja. (Kataja ym., 2011, 32.) Peruskoulussa draama näkyy esimerkiksi yhdessä toimimisena, hetkellisinä tuokioina tai pidempikestoisena prosessidraamana, monipuolisina toimintamuotoina sekä mahdollisuutena toimia niin todellisessa kokemusmaailmassa kuin fiktiivisessä elämismaailmassa. Draamakasvatus puolestaan on draamaa laaja-alaisempi käsite, joka sisältää jaon osallistavaan, soveltavaan ja esittävään teatteriin tekijän ja katsojan välisen suhteen mukaan työskentely- ja esitysprosesseissa. Koulussa käytetään näitä kaikkia vaihtelevasti esimerkiksi kuvitteellisissa rooleissa ja tilanteissa, aktivoivissa ja osallistavissa työtavoissa sekä perinteisessä esityksessä. (Toivanen, 2015, 10-16.) *Tarinallisuuden* avulla oppilaat harjoittelevat kykyä kuunnella ja eläytyä kuulemaansa (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 244). Tarinallisuus sisältää sekä tarinan muodostusprosessin että prosessin lopputuloksen. Niiden avulla oppija voi muodostaa todellisuutta, ilmentää kokemuksia, herättää toiveikkuutta ja vahvistaa voimavaroja sekä ymmärtää ja selittää mahdollisia asioiden välisiä yhteyksiä. Toiminta ja tekeminen nähdään osana suuria ja aitoja tarinoita niiden synnyttämien emotionaalisten muistikuvien ja latausten kautta. (Kataja ym., 2011, 32-33.)

Tutkivan oppimisen lähtökohtana on ajatus oppimisesta tutkimusprosessina, joka synnyttää uutta ymmärrystä ja tietoa etsimällä, luomalla, kehittämällä ja keksimällä uusia ajatuksia ja innovaatioita. Älykkääseen toimintaa kuuluu myös opitun hyödyntäminen, kun oppija täsmentää, soveltaa ja käyttää tietoaan. (Hakkarainen ym., 2004, 279-300.) Tutkivassa oppimisessa korostuu oppijan aktiivisuus ja yhteistyön vaikutus sekä asiantuntijalle tyypillisen tiedonhankinnan tukeminen. Oppija osallistuu yhteiseen tutkimushankkeeseen jakamalla tietoaan ja osaamistaan sekä kehittämällä itselleen sopivia oppimisstrategioita. (Hakkarainen ym., 2005, 29-31.) Tutkimustyö tapahtuu konkreettisella toiminnalla, kokeilemisella, testaamisella ja käytännössä yrittämisellä sekä käsitteellisen ja käytännön työskentelyn yhdistämisellä. Tiedon yhdistämisellä ja toiminnalla halutaan herättää oppijoiden ajatuksia, jolloin he asettavat asteittain syveneviä ongelmia sekä luovat monimutkaistuvia teorioita ja malleja. Tarkoituksena on auttaa oppijoita tietoisesti työskentelemään teorioiden ja selitysten kehittämiseksi tukemalla käsitteellisen ymmärryksen syvenemistä, tieteellisen tiedon sisäistämistä ja käsitteellistä muutosta. (Hakkarainen ym., 2004, 307-351.). Prosessissa hyödynnetään yhteisöä, asiantuntijoita, kirjallisuutta, erilaisia oppimisympäristöjä ja teknologiaa. Tärkeimpinä hyötyinä nähdään teorian ja käytännön yhdistäminen, käytännön ilmiöiden käsitteellistäminen, todellinen työssä oppiminen, mielekkään ymmärtämisen kehittäminen, tiedon jäsentäminen ja syvällisempi ajattelu. (Lonka, 2015, 98-102.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita mitä toiminnallisuus tarkoittaa opettajille ja millaisia kokemuksia opettajilla on toiminnallisuudesta käytännössä. Tavoitteena on selvittää miksi he käyttävät toiminnallisuutta työssään ja millaisia tavoitteita sen avulla voidaan saavuttaa. Laadullinen tapaustutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä tutkimuksen kohteesta, joka voi Schwandtin ja Gatesin (2017, 341) mukaan olla melkein mitä vain, esimerkiksi tapahtuma, ihminen tai ilmiö eikä lähtökohtaisena tavoitteena ole tuottaa yleistettävää tietoa tutkimuksen kohteesta. Tapaustutkimuksella saatua tietoa voi kuitenkin tarkastella yleisemmältä tasolta ja siirtää sitä omaan käytäntöön (Flyvbjerg, 2004, 391). Tavoitteena on nimenomaan tutkia alakoulun luokanopettajan kokemuksia toiminnallisuuden käytöstä opetuksessa, jotta voidaan ymmärtää sen toimintaa myös käytännössä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on toiminnallisuudesta opetuksessa?
2. Miten toiminnallisuus näkyy opettajien käsityksissä käytännössä?
3. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on toiminnallisuuden käyttämisestä alakoulussa?

Laadukas tutkimus on systemaattista, huolellista ja perinpohjaista (Luomanen, 2010, 362-369). Toiminnallisuuden käsitys on laaja ja tulkinnanvarainen, jolloin tämän laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena on luoda katsaus toiminnallisuudesta selkeyttäen ja havainnollistaen sen taustaa sekä eri osa-alueita toimijasta riippuen. Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia teemahaastattelemalla kuutta luokanopettajaa, jotka käyttävät toiminnallisuutta opetuksessaan. Tarkoituksena on muodostaa analyysiä opettajien haastatteluiden tuottamasta aineistosta käsitysten, käytännön ja kokemusten kautta analyysin pääpainon ollessa esiin nousevissa teemoissa ja niistä muodostuvissa kokonaisuuksissa.

5 Tutkimuksen toteutus

Tämä pro gradu -tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksen kohteena on haastatteluilla saatu aineistomateriaali alakoulun luokanopettajien toiminnallisuuden käsitteistä ja kokemuksista. Tutkimustulokset saatiin haastatteluissa nousseista teemoista ja luokista, jotka muodostuivat aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Alla kuvataan kattavasti kaikki nämä tutkimuksen toteutuksen vaiheet sekä niihin vaikuttaneet ratkaisut.

5.1 Tutkimusstrategia ja tutkimusasetelma

Laadullista tutkimusta käytetään silloin, kun kiinnostus on yksityiskohtaisissa rakenteissa, yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteissa, luonnollisten tilanteiden tutkimisessa tai tiettyjen tapahtumien syy-seuraussuhteissa (Metsämuuronen, 2006, 88). Laadullista tutkimusta luonnehditaan usein prosessiksi, kun tutkimustehtävät, teorianmuodostus, aineistonkeruuta koskevat ratkaisut ja aineiston analyysi ovat joustavia ja muokkautuvat vähitellen tutkimusta tehdessä. Tutkijan rooli on toimia aineistonkeruun välineenä, jolloin aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät ja selkiytyvät vähitellen tutkimusprosessin edetessä. (Kiviniemi, 2010, 70-71.) Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Prosessinomaisesti tutkimuksen eri vaiheet muotoutuivat jatkuvasti tutkimuksen edetessä ja tutkimustehtävien jalostuessa. Laadullinen tutkimus tarkastelee yksittäistä aineistoa kokonaisuutena etsien siitä erilaisia rakenteita ja yksiköitä pelkistämällä, yhdistämällä ja tulkitsemalla havaintoja muodostaen näistä rakennekokonaisuuksia (Alasuutari, 1999, 38-44). Oleellisena osana laadullisessa tutkimuksessa on tutkimusasetelman mielekäs ja selkeä rajaaminen. Rajaamisella hahmotetaan tutkimuksen tarkasteluperspektiiviä ja tulkinnallista ydintä. (Kiviniemi, 2010, 73.) Tutkimuksen aineistoksi rajattiin laadullisen tutkimustradition mukainen tapaustutkimus ja haastatteluilla saatava aineistomateriaali.

Tapaustutkimus on keskeinen laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan menetelmä (Metsämuuronen, 2006, 92). Tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, kun tarkoituksena on tuottaa yksittäisistä tapauksista yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, 189; Ahonen ym. 1994, 10). Lähtökohtana on kiinnostus yksilöiden antamiin merkityksiin tutkittavasta asiasta sekä kokonaisvaltainen ja systemaattinen kuvaus ilmiön laadusta,

joka näkyy esimerkiksi tutkimuksen osallistujien suorina puheen lainauksina. Tapaustutkimuksen mukaisesti tämän tutkimuksen tavoitteena on avata toiminnallisuuden käsitettä opettajien käsitysten avulla ja tutkia heidän sille antamia merkityksiä. Tapaustutkimuksella voidaan rakentaa kerätystä aineistosta jotain yleisemmin kiinnostavaa *kuinka* ja *miksi* kysymysten avulla, sekä tavoitella kokonaisvaltaista ymmärtämistä ja teorioiden analyttistä yleistämistä. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, 189.) Tutkimuksen tavoitteena onkin lisätä ilmiön ymmärrystä selvittämällä, kuinka opettajat toiminnallisuuden määrittelevät, miten se näkyy opetuksessa sekä miksi he sitä käyttävät.

Tämän tutkimuksen teoriaosuus on eklektinen eli osia esiteorioista valikoiva, jolloin se ei sitoudu vain yhteen määritelmään. Tutkielman lähtökohtana ei ole käytetty tiettyä teoriaa, vaan sen prosessi on alkanut haastattelujen pohjalta saadusta analyysistä, jonka mukaan on rakennettu myös teoriaa. Aiemmat johtoajatuksien ja teoreettisten oletukset luovat pohjaa tutkimukselle ja toimivat vuorovaikutuksessa kentältä esiin nousevien näkökulmien kanssa luoden uusia käsitteellistyksiä ja uutta teoriaa (Kiviniemi, 2010, 74-78). Teoria voi toimia analyysin apuvälineenä, mutta analyysin tarkoituksena ei ole testata tiettyä teoriaa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 96-97). Tässä tutkimuksessa teorian tehtävänä on lukuvaiheessa kuvastaa ja jäsentää tutkittavana olevaa ilmiötä, toiminnallisuutta, jota aineistonkeruun avulla saadut analyysit syventävät.

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää käsityksiä toiminnallisuudesta, toiminnallisuuden esiintymistä käytännössä sekä kokemuksia sen hyödyistä ja haasteista. Toiminnallisuus esiintyy opetussuunnitelmassa useasti, jolloin haastateltavaksi valikoituivat sen toteuttajat eli opettajat. Tutkimuksen osallistujiksi rajattiin alakoulun luokanopettajat, koska tavoitteena oli tutkia toiminnallisuuden esiintymistä luokan jatkuvassa, kokonaisvaltaisessa toiminnassa. Tutkimusaineistona tutkimuksessa on kuuden luokanopettajan haastatteluna tehdyt puolistrukturoidut teemahaastattelut.

Haastateltaviksi haettiin vapaaehtoisia opettajia toiminnallisuutta koskevasta koulutuspäivästä, joka järjestettiin maaliskuussa 2018. Kriteerinä haastatteluun osallistumiselle oli toiminnallisuuden käyttäminen omassa opetuksessa jo aiemmin ennen koulutuspäiville osallistumista. Haastatteluun valikoituivat kuusi vapaaehtoista opettajaa, jotka olivat koulutuspäivillä joko kouluttajina tai osallistujina. Haastatteluun valikoituneiden opettajien luokat vaihtelivat esi- ja alkuopetuksesta kuudenteen luokkaan. Osa luokista oli

myös yhdysluokkia sekä yhteisopettajuusluokkia. Koulut, joissa opettajat työskentelivät sijaitsevat eri puolilla Suomea ja vaihtelivat oppilasmääriltään reilusta sadasta moneen sataan oppilaaseen. Yksi eettisen haastattelun perusasioista on anonymiteetin takaaminen (Hyvärinen, 2017, 32). Tästä johtuen tarkat paikkakunnat on jätetty mainitsematta, mutta maakunta mainittu laajan skaalan havainnollistamiseksi.

Taulukko 1. Haastatteluun osallistuneet alakoulun luokanopettajat.

Henkilö	Työkokemus vuosina	Luokka	Maakunta	Sukupuoli
Opettaja 1	38 vuotta	0.-2.-luokka	Varsinais-Suomen maakunta	Nainen
Opettaja 2	12 vuotta	5.-6.-luokka	Varsinais-Suomen maakunta	Nainen
Opettaja 3	22 vuotta	3.-luokka	Varsinais-Suomen maakunta	Nainen
Opettaja 4	26 vuotta	3.-4.-luokka	Etelä-Pohjanmaan maakunta	Nainen
Opettaja 5	18 vuotta	2.-luokka	Päijät-Hämeen maakunta	Nainen
Opettaja 6	30 vuotta	5.-luokka	Uudenmaan maakunta	Nainen

5.3 Tutkimusaineiston tuottaminen

Monissa ihmistieteissä, kuten kasvatustieteessä, käytetyimpiä tutkimusmenetelmiä ovat haastattelumenetelmät, jotka jakautuvat kysymysten muotoilun, asetettujen tavoitteiden ja kohderyhmän mukaan (Gubrium & Holstein, 2001, 454; Metsämuuronen, 2006, 114-115). Haastattelu on hyödyllinen tapa kerätä tutkimusaineistoa, kun halutaan tutkia tiettyjä henkilöitä etukäteen määritellystä aiheesta. Haastattelua ohjaa tutkimuksen tavoite ja osallistujien roolit haastattelijasta tiedon kerääjänä sekä haastateltavasta tiedon tarjoajana. Keskustelu rakentuu erityisesti kysymysten ja vastausten kautta ja on jatkuvaa vuorovaikutusta osallistujien välillä. (Hyvärinen, 2017, 12; Ruusuvuori & Tiittula, 2017, 47; Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 23-29.) Haastattelun avulla pyritään kuvaamaan ja rakentamaan haastateltavan todellisuutta ja tuomaan esille heidän tekojaan, kokemuksiinsa, tunteitaan ja ajatuksiaan (Rapley, 2004, 16).

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, joka koostui tutkimuskysymyksistä nousseista kolmesta teemasta, *käsitykset*, *käytäntö* ja *kokemukset*, sekä niihin liittyvistä kysymyksistä. Keskeisten teemojen määrittäminen on teemahaastattelun perusidea (Hyvärinen, 2017, 21). Tutkimuskysymykset ja teemat pohjautuivat toiminnallisuuden ymmärtämiseen *mitä*, *miten* ja *miksi* kysymysten kautta. Teemahaastattelu rakentuu ennalta mietityillä avoimilla kysymyksillä, jotka johdattelevat haastattelun etene- mistä. Kysymysten muotoon tulee kiinnittää huomiota, jotta minimoidaan haastattelijan vaikutus vastauksiin ja mahdollistetaan kysymysten toistaminen. (Hirsjärvi ym., 2003, 195; Ruusuvuori ym., 2017, 75.) Teemahaastattelua käyttäessä aiheen, menetelmien ja toteutuksen tulee olla hyvin pohdittuja, perusteltuja sekä suunniteltuja, haastateltavien huolella valittuja ja tutkimuskysymysten tarkasti muotoiltuja (Rubin & Rubin, 2005, 39). Avoimilla kysymyksillä vastaaja pystyy vastaamaan kysymykseen omin sanoin ja haastateltavalla on mahdollisuus muuttaa haastattelun laajuutta tai järjestystä tarpeen vaa- tiessa (Eskola & Suoranta, 2003, 86).

Haastateltaviin oltiin yhteydessä sähköpostitse ja haastattelut sovittiin jokaisen omalle paikkakunnalle yhtä haastattelua lukuun ottamatta. Tässä tapauksessa opettaja oli työ- matkalla Helsingissä ja opettaja sai itse valita haastattelun toteuttamispaikan. Muiden opettajien haastattelut toteutettiin heidän omissa luokissaan, jotta haastattelutilanne olisi opettajille mahdollisimman mieleinen ja toimiva, kuten Eskola ja Vastamäki (2010, 30) onnistuneen haastattelupaikan valinnasta kuvailevat. Haastattelut toteutettiin kasvotus- ten aidon vuorovaikutuksen ja henkilökohtaisen kosketuksen takaamiseksi.

Hyvärisen (2017, 32) mukaan haastattelun eettisiin toimintatapoihin kuuluu, että osallis- tujat tietävät mistä haastattelussa on kysymys, mihin tietoja käytetään ja miten niitä säi- lytetään. Sähköpostilla sovituilta haastatteluilla haastateltavat tiesivät tutkimuksen kos- kevan toiminnallisuuden käsitystä, käytäntöä ja kokemuksia. Hyvärinen (2017, 38) ker- too, että etukäteen lähetetyt tarkat kysymykset voivat vaikuttaa negatiivisesti haastatte- luun, kun pahimmissa tapauksessa haastateltavat vain siirtävät tietoa muistiinpanoista haastattelutilanteeseen. Tämän välttämiseksi tarkemmat haastattelurungossa olevat ky- symykset esitettiin vasta haastattelutilanteessa, jotta vastaukset olisivat spontaaneja ja mahdollisimman totuudenmukaisia eikä esimerkiksi kaunisteltuja tai liioiteltuja. Haastat- telutilanteessa opettajia pyydettiin lisäämään vastauksiinsa havainnollistavia esimerk- kejä, jotta vastaukset olisivat hedelmällisempiä ja laajempia. Haastattelut toteutettiin syyskuussa 2018.

Haastatteluiden nauhoittaminen toimii muistiapuna, tulkintojen tarkistamisen välineenä, mahdollistaa uusien merkitysten ja ulottuvuuksien löytämisen sekä tarkemman raportoinnin (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 14-16). Haastattelut nauhoitettiin kahdella eri nauhurilla, jotka sijaitsivat haastateltavan ja haastattelijan välissä. Opettajat tiesivät etukäteen haastatteluiden nauhoituksesta ja niiden käyttämisestä sitaattiesimerkkeinä analyysin tukena. Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017, 427) mukaan nauhoittamisen jälkeen siirytään haastattelun analyysiin litteroinnilla eli muuttamalla puhe tekstiksi. Tästä muodostuu haastattelututkimuksen tutkimusaineisto.

Litteroinnilla nauhoitettu aineisto muutetaan kirjoitettuun muotoon ja mahdollistetaan huomion kiinnittäminen haastattelun sujumiseen haastattelutilanteen raportoinnin sijaan (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, 14-16). Keskusteluiden nauhoittaminen ja litterointi helpottaa kerättyyn aineistoon orientoitumista ja tiedon analysoimista erilaisista näkökulmista. Se on ensikosketus kerätyn aineiston prosessointiin ja analysoimiseen. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 13.) Haastatteluiden kesto vaihteli 19 ja 41 minuutin välillä. Litteroitua aineistoa saatiin yhteensä 46 sivua. Ensimmäiseen litterointiin merkittiin tarkasti kaikki sanat ja välisanat, kuten ”tota” ja ”niinku”, jotka kuitenkin poistettiin aineistosta epäolennaisina kohtina lukemisen helpottamiseksi.

5.4 Aineiston analyysimenetelmä

Sisällönanalyysillä pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa sekä etsimällä tekstistä merkityksiä. Induktiivisuus eli aineistolähtöisyys on tapa toteuttaa sisällönanalyysiä, kun tavoitteena on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. (Tuomi & Sarajarvi, 2002, 97-105.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoriaa luodaan niin sanotusti alhaalta ylös, jolloin yksittäisistä havainnoista lähdetään syventymään ilmiöön yleisempiä käsitteitä luoden (Eskola, 1999, 19). Ruusuvuoren ym. (2010, 9-11) mukaan haastatteluiden analyysi lähtee aineistoon uudelleen tutustumisella sekä kysymysten asettamisella. Tällöin pohditaan, mitkä ovat tutkielman tutkimuskysymykset, haastattelukysymykset sekä analyttiset kysymykset, jotka kootulle aineistolle esitetään. Nämä muovaavat lähestymistapaa aineistoon, analyysin välineistöä, havaintoyksiköitä sekä empiirisiä ja teoreettisia päätelmiä. Aineiston analyysiin kuuluvat aineistoon tutustuminen, järjestäminen ja luokittelu, aineiston analysointiprosessi ja tulkinta. Lähtökohtien ollessa selvillä aineiston analysointiin on helpompi siirtyä.

Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluvia vaiheita ovat aineiston pelkistäminen, ryhmittely sekä teoreettisten käsitteiden luominen. *Pelkistämisessä* auki kirjoitetusta aineistosta karsitaan epäolennainen pois ja informaatiota pilkotaan osiin koodaamalla. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 110-111.) Koodaamisella tarkoitetaan tutkijan tulkinnan liittämistä aineistoon (Eskola, 2010, 171). Se voi olla tekstin sisään kirjoitettuja muistiinpanoja, tulkintojen jäsennyistä, kuvailun apuvälineitä, aineiston jäsennyksen testausvälineitä tai merkkeamassa kohtia, joihin halutaan paneutua (Eskola & Suoranta, 2003, 154-155). Koodaamiselle voidaan kuitenkin antaa myös monia muita tehtäviä. Sillä voidaan esimerkiksi nimetä, koota tai luokitella sekä kategorisoida, teoretisoida ja käsitteellistää. Koodaamisella voidaan hakea malleja ja säännönmukaisuuksia tai puolestaan kiinnittää huomiota myös muuhun kuin puhuttuun kieleen esimerkiksi eleisiin. Koodaaminen luo sanoille ja teemoille merkityksiä sekä synnyttää käsitteitä, jotka toimivat tarkastelun ja ajattelemisen välineinä. (Salo, 2015, 177-181.) Koodaamisvaiheessa litteroitu aineisto tulostettiin ja luettiin uudelleen samalla muistiinpanoja tehden. Pelkistetystä aineistosta etsittiin ilmauksia alleviivauksella ja löydetty sanat tai lauseet kirjoitettiin huomiona litteraatin viereen. Seuraavaksi kaikkien haastatteluiden aineisto luokiteltiin kysymys ja vastaus kerrallaan haastattelurungossa olleiden kysymysten mukaan.

Ryhmittelyssä aineistosta koodatuista ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja/tai erilaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 112). Aineistoa lähestyttiin ensin kysymysten muodostamista ryhmistä etsien niistä yhtäläisyyksiä nousevien aiheiden myötä. Kysymyksistä muodostuneista ryhmistä löytyi myös eroavaisuuksia ja ristiriitaisuuksia opettajien vastatessa laajasti ja osittain päällekkäin sivuten kysymysten aiheita myös muissa kysymyksissä. Tällaisia olivat esimerkiksi opetussuunnitelman nostaminen esiin myös muissa kuin opetussuunnitelman suhdetta toiminnallisuuteen koskevassa kysymyksessä. Ryhmittelyssä ilmauksista alkoi muodostua uusia kokonaisuuksia, joita Tuomi ja Sarajärvi (2002, 112-113) kutsuvat luokiksi. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet nimetään sisältöä kuvaaviin luokitteluyksiköihin, jotka ilmentävät esimerkiksi ilmiön ominaisuutta, piirrettä tai käsitystä. Luokitteluyksiköistä muodostuneista ryhmittelyistä käytetään nimitystä alaluokka, jolla yksittäiset tekijät tiivistetään yleisempiin käsitteisiin.

Alaluokkien muodostamista seuraa *teoreettisten käsitteiden muodostaminen*, jossa käsitteellistetään alkuperäisinformaatiota, valitaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja luokitellaan alaluokkia edelleen yläluokiksi, yläluokkia pääluokiksi ja pääluokkia yhdistäviksi luokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 114-115). Tutkimuksen analysointiprosessia ja teoreettisten käsitteiden muodostumista on kuvattu alla olevalla taulukolla Tuomen ja Sarajärven taulukoita mukaillen.

Taulukko 2. Analysointiprosessin luokittelu.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Tarve Tavoitteet Opetuksen hyödyt Osaaminen Rooli Opetukset haasteet Rajoitteet	Opettajan tekemiä valintoja	Opettaja	Käytäntö
Oppilaan hyödyt Oppilaan haasteet Ikäryhmä Omat ajatukset Omat leikit	Toiminnallisuus oppilaan näkökulmasta	Oppilas	Käytäntö
Työvälineet Työtavat Oppimisympäristöt Oppiaineet Toteutus	Opetukseen vaikuttavia tekijöitä	Opetus	Käytäntö
Käsitykset Määritelmät Tasot Toiminnallisuuteen tutustuminen	Opetusta ohjaavia ajatuksia	Pedagoginen ajattelu	Käsitykset
Opetussuunnitelma Koulun kulttuuri Kouluttautuminen	Opetusta ohjaavat ja tukevat sisällöt	OPS	Kokemukset

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi antoi ohjeita aineiston keräämiseen, tarkasteluun, analyysin vaiheisiin ja työskentelytapoihin. Luomasen mukaan (2010, 351-360) analyysistä saatuja yksiköitä nimetään uudelleen antaen niille uusia merkityksiä ja muodostuneista käsiteryypistä luodaan alustavia kategorioita ryhmittelyn seurauksena. Aineisto siis hajotetaan ja kootaan uudestaan erilaisista näkökulmista. Kategorisoimalla aineistoa voidaan löytää monia uusia ulottuvuuksia, joita pelkillä ennakkoluuloilla ja uskomuksilla ei saataisi aikaan. Tärkeää olisi muistaa teoreettinen herkyys eli kyky nähdä aineistosta pintaa syvemmälle ja ehkäistä standardimaista ajattelua. Aineisto voi kertoa paljon enemmän kuin ensioletus antaa ymmärtää, jolloin tutkijan tehtävänä on tehdä ehdotuksia aineistosta löytyvien tapausten ja havaintojen välisten suhteiden määritelmiksi.

Kiviniemi (2010, 80) kertoo aineiston analyysi olevan luonteeltaan analyyttistä ja synteettistä. Analysoinnissa aineistoa luokitellaan ja jäsennetään lopulliseen muotoonsa vähitellen useasti suoritettujen analysointivaiheiden jälkeen. Keskeisenä tavoitteena on kuitenkin löytää koko aineistoa kattava, synteesiä luova temaattinen kokonaisrakenne, jolla tuodaan esille keskeiset ydinkategoriat sekä tutkimuksen kannalta keskeisimmät käsitteet. Pääluokiksi muodostuneet käsitteet antoivat kuvauksen toiminnallisuuden eri tekijöistä ja kerran luokiteltu aineisto kokonaiskuvan analyysistä saaduista osa-alueista ja tuloksista.

Tutkimuskysymyksistä inspiroituneena aineistoa lähdettiin analysoimaan uudelleen tarkempien osatekijöiden ja luokkien havainnollistamiseksi. Ensimmäisestä analyysistä saadut luokat luokiteltiin uudestaan alaluokkiin, joiden tavoitteena oli selkeyttää toiminnallisuuden eri osa-alueita. Aineisto siis pilkottiin uudestaan osiin. Syvemmästä analyysistä saaduissa tuloksissa alaluokat muodostivat ensimmäisen kategorisoinnin, jotka yhdistettiin yläluokan selitteillä. Tällaisia olivat esimerkiksi OPS, lähtökohdat ja toteutus, jotka koottiin opetusta ohjaaviksi tekijöiksi ja linjoiksi. Näistä muodostettiin kolmijakoiset pääluokat synteessin saavuttamiseksi, jotka yhdistävän luokan kautta selvittivät osio kerrallaan toiminnallisuuteen liittyviä ajatuksia, jakeja sekä ilmenemistä. Edellä mainitut esimerkit siis nimettiin uudelleenkategorisoinnin perusteella luokkiin OPS, tavoitteet ja ideat ja niiden yhdistäväksi luokaksi muodostui sisällöt. Erilaisten luokitteluiden avulla aineistoa selkiytettiin osio kerrallaan pienemmästä suurempaan ja yksityiskohdista kohti kokonaisvaltaista aineiston hallintaa.

Moneen kertaan tehty analyysi toi tutkimukseen syvyyttä ja laatua sekä paransi tutkimustulosten esittelytavan selkeyttä. Haastattelurungossa olevat kysymykset ja opettajien vastaukset risteilevät eri osioissa, jolloin niiden uudelleenkoodaaminen nousi entistä tärkeämpään asemaan. Syvemmän analyysiprosessin luokittelujen myötä tutkimuskysymyksiin vastattiin kysymys kerrallaan ja osiot eroteltiin omiksi tulososioiksi. Alla kuvatus taulukon harmaalla pohjalla olevat tulokset; pääluokat, yhdistävät luokat ja tutkimuskysymykset päättyivät lopulliseen tutkimustulosten esittelyyn, jotka avataan tarkemmin tutkimustuloksissa luku 6.

Taulukko 3. Syvemmän analysointiprosessin luokittelu.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka	Tutkimuskysymys
Mitä? Miksi? Milloin?	Opetusta ohjaavia ajatuksia	Näkemys Toimintatapa Käyttö	Määritelmä	Käsitys
Työmuoto Kesto Osallistuja	Toiminnallisuuden kriteerit ja käyttö opetuksessa	Liike Tuokio Tunti	Tasot	Käsitys
OPS Lähtökohdat Toteutus	Opetusta ohjaavia tekijöitä ja linjoja	OPS Tavoitteet Ideat	Sisällöt	Käsitys
Tilat ja välineet Oppiaineet ja projektit	Opetukseen vaikuttavia tekijöitä	Oppimisympäristö Oppiaineet Eheyttäminen	Opetus	Käytäntö
Opettajan tehtävät	Opettajan tekemiä valintoja	Rooli Prosessi Toimintakulttuuri	Opettaja	Käytäntö
Oppilaan rooli Osallistuminen Omat leikit	Toiminnallisuus oppilaan näkökulmasta	Toimija Soveltaja Ikäryhmä	Oppilas	Käytäntö
Syy Tarve Positiivisuus	Positiiviset näkökulmat ja vaikutukset	Motivaatio Vahvuudet Yhteisöllisyys	Hyödyt	Kokemus
Rajoitukset ja ongelmat	Toiminnallisuutta vaikeuttavat tekijät	Tilat ja välineet Aika Erityistarpeet	Haasteet	Kokemus
Koulun ja vanhempien tuki Luovuus	Ympäristön merkitys ja muilta saatava varmuus	Työyhteisö Vanhemmat Ideat	Tuki	Kokemus

Tutkimuskysymykseen 1) millaisia käsityksiä luokanopettajilla on toiminnallisuudesta opetuksessa? vastataan ensimmäisessä tulososiossa esittelemällä opettajien käsitykset toiminnallisuudesta toiminnallisuuden määritelmien, tasojen ja sisältöjen mukaan. Toiminnallisuuden *määritelmillä* opettajat kertovat mitä toiminnallisuus heidän mielestään on, miksi sitä käytetään opetuksessa sekä milloin he sitä hyödyntävät. *Tasoilla* puolestaan avataan toiminnallisuuden käsityksiä eri määritelmistä työmuodon, keston ja osallistujan mukaan jakaen ne liikkeeseen, tuokioon ja tuntiin. *Sisällöt* puolestaan muodostuvat opetukseen vaikuttavista taustatekijöistä, kuten opetussuunnitelmasta sekä tavoitteista ja ideoista opetuksen taustalla. Käsitykset muodostavat oman lukunsa, koska ne perustuvat opettajien omaan pedagogiseen ajatteluun ja selkeyttävät millaisena he toiminnallisuuden omassa opetuksessaan näkevät sekä miten opettajat toiminnallisuuden määrittelevät.

Tutkimuskysymykseen 2) miten toiminnallisuus näkyy opettajien käsityksissä käytännössä? vastataan konkreettisilla opetukseen vaikuttavilla osa-alueilla, joilla jokaisella on oma tehtävänsä toiminnallisuutta toteuttaessa. *Opetus* kuvaa toiminnallisuuden näkymistä oppimisympäristöjen valinnassa, oppiaineissa sekä opetuksen eheyttämisessä. *Opettajan* toimintaa kuvataan opettajan roolilla, henkilökohtaisella sekä työtavan prosessilla että toimintakulttuurin tuomisella luokkaan. *Oppilas* puolestaan tarkastelee oppilaan toimintaa toimijana, toiminnallisuuden soveltajana sekä ikäryhmien vaikutusta työtavan valintaan.

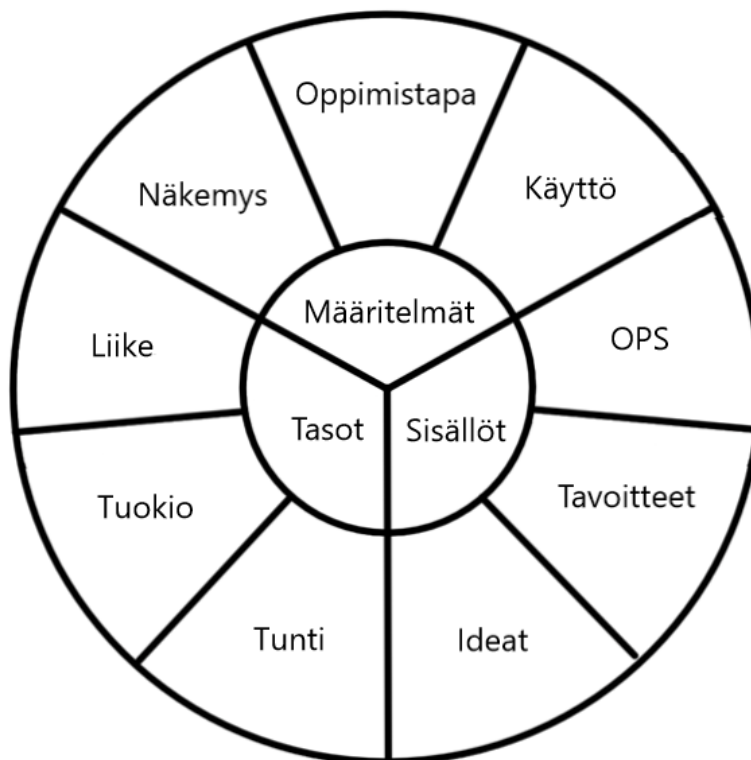
Viimeisessä tutkimuskysymyksessä 3) millaisia kokemuksia luokanopettajilla on toiminnallisuuden käyttämisestä alakoulussa, huomiota kiinnitetään opettajien ajatuksiin siitä miksi he toiminnallisuutta käyttävät, millaisia ongelmia sen käytössä voi esiintyä sekä mitkä tekijät konkreettisen opetuksen lisäksi voivat vaikuttaa toiminnallisuuden toteuttamiseen. Edellä kuvattuihin kysymyksiin etsitään vastausta hyödyillä, jotka jakautuvat motivaatioon, vahvuuksiin sekä yhteisöllisyyteen. *Haasteiden* näkökulmaa avataan tilojen ja välineiden puutteella, ajan rajallisuudella ja oppilaiden erityistarpeilla. Muihin toiminnallisuutta *tukeviin* tekijöihin tutustutaan työyhteisön, vanhempien ja yhteisen ideoinnin kautta.

6 Tutkimustulokset

Haastatteluissa käytetystä haastattelurungosta muodostui tutkimusta ohjaava suunta, jolla haettiin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1) millaisia käsityksiä luokanopettajilla on toiminnallisuudesta opetuksessa? 2) miten toiminnallisuus näkyy opettajien käsityksissä käytännössä? ja 3) millaisia kokemuksia luokanopettajilla on toiminnallisuuden käyttämisestä alakoulussa? Tutkimuskysymyksiin vastataan tutkimustuloksissa kysymys kerrallaan. *Käsitykset toiminnallisuudesta* kuvaavat toiminnallisuuden määritelmiä ja esiintymistä tasojen kautta sekä sisältöjen muodostumista opetusta ohjaavista linjoista. *Toiminnallisuus käytännössä* esittelee toiminnallisuutta konkreettisesti opetuksen, opettajan sekä oppilaan näkökulmista. *Kokemukset toiminnallisuudesta* kuvaavat opettajien kokemuksia toiminnallisuuden hyötyjen, haasteiden ja tuen kautta. Viimeisessä kappaleessa saadut tutkimustulokset kootaan yhteenvedoksi, josta käytetään nimitystä *Toiminnallisuus työtapana*.

6.1 Käsitykset toiminnallisuudesta

Käsitys muodostui opettajien ajatuksista toiminnallisuudesta opetuksesta. Luvun tarkoituksena on havainnollistaa miten opettajat toiminnallisuuden määrittelevät, missä tilanteissa se ilmenee sekä mitkä siihen vaikuttavat. Käsitykset jakoutuivat toiminnallisuuden *määritelmiin, tasoihin ja sisältöihin* (kuvio 1). Määritelmät sisältävät *näkemykset, oppimistavan* sekä *käytön*. Näiden avulla opettajat kertoivat mitä toiminnallisuus heidän mielestään on, miten se tarkoittaa oppimisessa sekä miten sitä käytetään opetuksessa. Tasot kuvaavat toiminnallisuuden käyttöä työmuodon, keston ja osallistujan mukaan, jolloin ne jakoutuivat käsitteisiin *liike, tuokio* ja *tunti* käyttötarkoituksesta riippuen. Näiden avulla opettajat selkeyttivät toiminnallisuuden eri muotoja ja mahdollisuuksia käytettävän ajan ja työmuodon mukaan. Sisällöt puolestaan esittelevät toiminnallisuuteen vaikuttavat linjat pitäen sisällään *opetussuunnitelman, tavoitteet* sekä *ideat*, joiden pohjalta toiminnallisuutta toteutetaan. Sisältöjen avulla opettajat avaavat pedagogista ajatteluaan sekä perimmäisiä syitä ja tavoitteita toiminnallisuuden taustalla.



Kuvio 1. Käsitteet toiminnallisuudesta.

Määritelmä

Toiminnallisuuden *näkemyksissä* opettajat kuvasivat mitä toiminnallisuus heidän mielestään yleisesti tarkoittaa. Kattavasti toiminnallisuudessa painotettiin oppilaan roolia aktiivisena osallistujana. Erityisesti korostui passiivisen, pulpetissa istumisen väistyminen toimimisen, tekemisen ja liikkumisen tieltä. Toiminnallisuus koettiin kokonaisvaltaisesti aktiivisena tapana oppia, jossa otetaan huomioon erilaiset oppilaat ja oppimistyyli. Kuuntelemisen ja lukemisen lisäksi opetukseen tuodaan tekemisen ulottuvuus ja konkretia liikkeen myötä.

O4: se tarkoittaa sitä, että me päästään pois passiivisuudesta eli et oppilas on aktiivinen osallistuja siellä tunnilla, hän toimii, tekee joko liikkumalla, mut ei aina välttämättä fyysisesti, se voi olla myös käsillä tekemistä tai muuta semmosta ei passiivista toimintaa

O5: no se on tapa oppia, erilainen tapa oppia ja se -- tukee sitä mitä tehdään et siihen tulee useampia ulottuvuuksia -- on hirveen paljon erilaisii oppilaita, jotka ei pysty oppimaan pelkästään auditiivisesti, et sit kun he pääsee tekemään ja touhuamaan ne jotenkin tonne aivorakenteisiin ajautuu paremmin ne asiat

Aktiiviseen tapaan oppia liitettiin myös liikunnalliset tauot ja työskentelyn katkaisemisen työtapen muutoksella. Tärkeää oli kirjan, vihon ja pulpetin ulkopuolella toimiminen, joilla

koettiin olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden työskentelyyn. Esiin nostettiin konkreettisen tärkeys ja tekemällä oppiminen, jonka koettiin helpottavan opittavan asian ymmärtämistä, yhdistämistä ja omaksumista. Leikki ja tekeminen oppimisen välineenä koettiin oppilaille luontaiseksi ja motivoivaksi, jolloin oppimisen nähtiin tapahtuvan kuin itsestään.

O6: sillä tarkoitetaan hyvin laajasti kaikkea mikä on pelkästään kirjan, vihkon ja tän pulpetin ulkopuolella -- helpottaa sitä työskentelyä et ne katkasee sen jollain tavalla vaan niinku taululta tai videolta katselemisen, kuuntelemisen tai kirjottamisen, lukemisen

O1: laps oppii sen jotenkin muuten, kun vaan lukemalla ja et hän oppii sen tekemällä – kehonkielen kautta -- et se on mun mielestä kaikkein tärkein, tekemällä oppiminen, ja se et hän osaa yhdistää ja -- et ne jää lapsille mieleen, ku se on konkreettinen se juttu -- eikä se oo vaan sellast et sul tehään paperil jotain juttuja – huomaamatta he omaksuu semmosia taitoja, mitä he ei koe itse et se olis oppimista, vaan se on leikkimisen kautta

Oppimistapa nähtiin oppilaan tapana käyttää erilaisia oppimisstrategioita ja –tapoja. Oppilaat oppivat eri lailla, jolloin opettajan tehtävänä oli luoda monipuolinen oppimisympäristö, jossa jokainen löysi oman tapansa tiedon sisäistämiseksi ja ymmärtämiseksi. Oppimistavoista mainittiin kuulemalla, näkemällä sekä lukemalla oppiminen ja toiminnallisuuteen kuuluva tekemällä oppiminen. Opettajien puheessa kiteytyi oppimistapojen huomiointien ja tätä kautta toiminnallisuuden periaate: monenlaisten toimintatapojen yhdistäminen niin, että jokainen pääsee oppimaan omalla tyylillään löytäen itselleen ominaisimmat tavat toimia.

O4: uudessa opsissa mainitaan toi oppimaan oppiminen monta kertaa niin kyllä meidän täytyy opettajina ottaa se huomioon et kaikki ei oo sellasia, et ne oppii kuulemalla tai näkemällä eli lukemalla, vaan siellä on myös niitä oppilaita, jotka oppii tekemällä ja meidän opettajien tehtävän on tarjota näille kaikille tasapuolisesti niitä työkaluja, että ne oppis oppimaan sillä omalla tavallaan mikä niille on se ominaisin ja jos me vaan koko ajan tehdään kirjaa, tehtäviä, luetaan niin sit se tekemällä oppija ei koskaan ehkä hoksaa, et tää oliskin ollu se tapa millä mä olisin oppinu, jotenka meidän tehtävä on tarjota niitä kaikkia mahdollisuuksia ja antaa niille mahdollisuus löytää se omin tapa, et semmonen yksipuolinen pelkkää toiminnallisuutta se ei oo hyvä tai pelkkää kuulemalla oppimista se ei oo hyvä, mut sillai et niitä on mahdollisuuksia et se lapsi löytää oman tapansa oppia

Toimintatapojen yhdistämisen nähtiin auttavan kokonaisuuksien hahmottamisessa ja hallinnassa. Monipuoliset menetelmät ja oppilaslähtöisyys auttoivat tiedon soveltamisessa ja ymmärtämisen nostamisessa uudelle tasolle. Opettajien mielestä tekemällä oppiminen nosti myös oppilaiden työhyvinvointia ja toi oppimiseen tarvittavaa vaihtelua.

O5: joudut tekeen monesta suunnasta ja monella tavalla nii sellanen kokonaisuuden hahmottaminen -- kun jos vaan luetaan ja kirjoitetaan ja opettajajohtoisesti tehdään vaik joku tehtävä, kun sä joudutkin ite hakeen tietoo sul saattaakin tulla ihan toisenlaisia asioita mieleen tai se nousee toiselle tasolle se ymmärtäminen, et kyl se sellasta kokonaisuuksien hallintaa

O6: oppilaitten työhyvinvointi nii se, että ei oteta vaan yhen kanavan kautta sitä opetettavaa asiaa, opittavaa asiaa -- vaan tekemällä opitaan, nii sehän on ihan oppimisen kannalta hirveen hyvä ja vaihtelu se tekee hyvää

Oppimisen ymmärtämistä varmennettiin oppimistapojen yhdistämisellä. Sama asia tuotiin esiin monena muotona; lukemalla, harjoittelemalla ja konkretisoimalla se kirjalliseen muotoon. Jotta toiminnallisuus ei ollut vain liikettä, vaan myös oppimista, oli tärkeää havainnollistaa toiminnallisten menetelmien kautta opittuja asioita käymällä niitä uudestaan läpi yhdessä oppilaiden kanssa.

O5: jos on tavoitteena oppia sanaluokat, nii sit kun harjotellaan niit on ensin pitäny käydä jotenkin läpi, sit toiminnallisen tehtävien kautta -- sit vaik siirretään vihkoon, sit se konkretisoituu kirjallisessa muodossa, et ei se voi vaan jäädä leijumaan johonkin, vaan et se aina tuodaan monena muotona esiin et jokainen erilainen oppija ehtii -- oppia ja mahdollisuus saada siitä kiinni, ku ei kaikki opi sit silleenkään et pyöritään tääl et mikä siinä oli ku me juostiin niit sanoja -- se pitää jotenkin koota, konkretisoida toisenlaiseen muotoon

Toiminnallisuuden *käyttö* näkyi päivittäin ja usealla tunnilla. Toiminnallisuuden laajuuteen vaikuttivat kuitenkin se, miten ja millaisissa tilanteissa toiminnallisuutta käytetään. Sitä hyödynnettiin aloituksessa, opitun tiedon syventämissä, tunnin lopetuksessa sekä kertaamisessa ja toiminnallisuuden tasoja vaihdettiin tavoitteiden mukaan.

O1: ihan joka päivä ja en nyt voi sanoo et ihan joka tunti, mut tosi paljon -- pienemmäs mittakaavassa ja välillä isommassa mittakaavassa

O2: se voi tosiaankin olla vaikka se alotus tai lopetus tai siinä välissä joku kertausjuttu

O4: kaikkein eniten sillon, kun mä kertaan jotain asiaa -- niin että mä oon opettanu sen asian ensin ja kun se on jollain lailla hallinnassa, nii sit me lähetään kertaamaan sitä asiaa niillä toiminnallisilla menetelmillä

Uuden asian opettamiseen toiminnallisuus nähtiin kuitenkin haastavana, koska leikki tai peli ei esimerkiksi toimi kunnolla ennen kuin opittava asia on hallinnassa. Uuden asian opettaminen vaatisi myös opettajalta enemmän, jolloin toiminnallisuutta oli helpompi käyttää opitun vahvistamiseen ja syventämiseen. Esimerkkeinä olivat esimerkiksi matematiikka, jossa ensin opeteltiin, mitä kertotaulu tarkoittaa ja sen jälkeen niitä harjoiteltiin toiminnallisesti liikkumalla.

O4: mä oon kokenu sen niin, et jonkun pelin tai leikin pystyyn laittaminen sellaisilla hatarilla tiedoilla on aika haastavaa, sillon se leikki ei toimi kunnolla, kun niiden täytyy koko ajan kysellä, kun sitä asiaa ei oo opittu, nii mun mielestä se on paras kaikki tällanen pelillisyyys ja muu sillon, kun se asia on hallinnassa ja sitä voidaan vahvistaa ja syventää

O3: opeteltais joku juttu ja sit sitä vois toiminnallisesti harjotella sitä asiaa -- just sellast murtolukuja, erilaisest rakentaa tai hypellä kertolaskuja, jakolaskuja, sanaluokkia, sija-muotoja sit liikkumalla

Tasot

Toiminnallisuuden tasot nousivat opettajien käsityksistä ja ne jakautuivat työmuodon, keston ja osallistujan mukaan. Tasot nähtiin laajasti materiaalien hakemisena, työskentelyn keskeyttämisenä toiminnallisilla tuokioilla, oppitunneilla olevina leikkeinä tai toiminnallisina tunteina sekä oppiaineita yhdistävinä retkinä. Opettajien käsitykset toiminnallisuudesta vaihtelivat pienistä liikunnallisista hetkistä kokonaisvaltaiseen tapaan oppia perinteisten kirjatehtävien rinnalla. Käsitykset on koottu alla olevaan taulukkoon, jossa toiminnallisuuden lisääntyessä taso nousee.

Taulukko 4. Toiminnallisuuden tasot.

	Työmuoto	Kesto	Osallistuja
1. taso: Liike	Vapaa liikkuminen luokassa esim. työvälineiden haku	Tunnin aikana muun työn ohella tai taukojumppa	Yksin tai pöytäryhmissä
2. taso: Tuokio	Aiheeseen sisällytetty tuokio	Toiminnallinen ”välipala” tai liikunnallinen hetki opetuksen yhteydessä	Yksilötyö, koko luokka mukana
3. taso: Tunti	Parityöskentely, ryhmätyöskentely, pistetyöskentely, monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen	Koko oppitunnin kestävä toiminnallinen tunti, projektimuotoinen oppiminen, toiminnallinen retki	Koko luokka mukana, asiantuntijoiden hyödyntäminen, yhteisöllisyys

Liike kuvasi toiminnallisuuden olevan liikkeen yhdistämistä muuhun työskentelyyn esimerkiksi monisteiden noutamisella ja työskentelyn keskeyttämisenä toiminnallisina taukoina. Toiminnallisuuteen riitti pulpetista nouseminen, kun vastauksista ilmeni pienenkin liikkeen tärkeys sekä yhteisöllisyys, kun toimitaan yhdessä koko luokan kesken. Toiminnallisuus pystyi olla myös muutama liike tehtävien välissä, jonka jälkeen palattiin takaisin kirjalliseen työskentelyyn. Liikettä tehtiin joko yksin tai esimerkiksi pöytäryhmissä.

O3: mun mielestä se on kaikkee sitä, jossa lapsi on se toimija ja mä nään sen et toiminnallisuus on sitä tapaa, jossa me istutaan näin jatkuvasti ryhmissä, jossa he toimii toisten kanssa -- se voi myös olla paikallaan istumista, mut sillon toimitaan toisten kanssa -- lähetään paikalta hakeen tavaroita

O2: ei tarte opiskella sillai, et vaan istutaan paikallaan, vaan voidaan ottaa liikettä mukaan siihen, et sen ei aina tarte olla isookaan liikettä, vaan se voi olla jokin pienikin juttu, et haetaan esimerkiksi monisteet opettajan pöydältä ja saadaan siihen jo vähän liikettä tai otetaan tehtävään jokin pieni liike mukaan

Liikkeeksi mainittiin tehtävään liittyvän materiaalin, esimerkiksi laskutehtävän hakeminen luokan ulkopuolelta sekä aktiiviset toiminnalliset katkot tehtävien teon välissä. Liikkeen nähtiin auttavan aivoja palautumaan ja keskittymään seuraavaan tehtävään.

O4: fyysisiä toimintatapoja eli yksilötyötä fyysisesti, jolloin oppilaat hakee jotain tehtävään liittyvää materiaalia tai opiskeltavaa ainesta jostain muualta ku luokasta

O5: kun sä oot tehny jonkun oman kirjallisen yksittäisen tehtävän, niin sit sä saat mennä tekeen jonkun toiminnallisen -- et siinä ei sit harjotella mitään tiettyä asiaa -- vaan et sä oot tehny jonkun oman jutun tai parin kanssa ja sit sä saat mennä tekeen jonkun toiminnallisen asian, joka katkasee sen sun ajatuksen, vaiks jonglööripalloil tekemään jonglöörihommia ja sit kun sä oot siellä tehny vähän aikaa, sit sää taas siirryt tekemään jonkun toisen tehtävänm et siihen tulis sellasia toiminnallisia katkojakin, jotka auttaa niitä aivoja palautumaan

O6: mä keskeytän sen työskentelyn -- et tehdään jotain liikkuen, mut ehkä se enemmän on mulla sitä -- että nouseaan ylös ja tehdään kävellen, haetaan jotain tai jostakin viedään jotain jonnekin ja sinne on sit matkan varrelle pistetty jokin juttu

Tuokio on tunnin yhteydessä olevia toiminnallisia hetkiä, jotka yhdistettiin oppiaineeseen. Tuokioita olivat esimerkiksi välipala ja taukojumppa tai äidinkielessä tarinan lukeminen liikkeen kanssa, jolloin erilaisia toimintoja, kuten hyppyjä ja kyykkäämistä yhdistettiin pilkun ja pisteen paikkoihin. Tuokiona kuvailtiin myös muita opetuksen liittyviä toimintoja, kuten ryhmiin jakautumista esimerkiksi asettumalla viivalle annettujen tehtävien mukaan.

O5: kivoja välipaloja ihan sinne tänne tonne, vaik johonkin tunnin keskelle tai väliin -- erilaisia ryhmiin jakautumisia toiminnallisesti – koko porukalla, et asettaudu viivalle jonkun tietyn asian mukaan järjestyksessä

O2: riippuu sitten oppiaineesta, et otetaanks me se välipalana -- se saattaa olla ihan pienikin juttu

O6: se voi olla ihan niin yksinkertasta että ollaan vaan liikkeellä ja opiskellaan jotain, haetaan jotain, otetaan taukojumppa

Tuokioksi miellettiin myös ryhmiin jakautuminen kiinnostusten perusteella ja erilaisten toiminnallisten tehtävien kautta, kuten yhteisen värin tai lauseen avulla. Ryhmän tunteminen koettiin kuitenkin tärkeäksi, jotta satunnainen ryhmäjako onnistui.

O3: pöytäryhmä tai sit on ryhmii oman mielenkiinnon mukaan, tehään käsitekartta mihin tulee erilaisii kiinnostuksenkohteita, sit lapulle laitetaan mikä just mua kiinnostaa ja siit muodostuu tunnin ryhmät

O2: monellakin tavalla riippuen vähän oppitunnista, mutta se voi olla pelejä, leikkejä, se voi olla kertotaulujen harjoittelua tai sitten esimerkiksi äidinkielen tunnilla voi olla välimerkit, et jos pitää (tulla) pilkku, niin sitten tehdään x-hyppy tai jos tulee piste, niin sitten istutaan ja jos tulee kysymysmerkki, nii taputetaan käsiä

Tunti kuvailee koko tunnin kestäviä toimintatunteja, joissa hyödynnettiin esimerkiksi pistetyöskentely ja toimipisteitä. Toiminnallisuuden määrä vaihteli oppiaineen, liikkumistarpeen ja käytettävissä olevan ajan mukaan. Opettajien mielestä koko oppitunnin kestäviä toiminnallisia työtapoja oli helpompi hallita, kun oppilaat jaettiin pienempiin ryhmiin.

O5: harjotellaan sanoja ryhmässä, et koko ryhmä kiertää piirissä ympäri ja toimii ja touhuu koko porukkana, sit on erilaisia pisteitä, mihin vaik siirrytään ryhmänä – ja siel on joku sellanen toiminnallinen tehtävä ja sit aina pistetyöskentelynä siirtyy

O2: toimintatunteja, et sitten otetaan kiertopistetyöskentelynä -- jos se on koko tunnin juttu, nii mul on sit useimmiten niitä toimipisteitä, se toimii paremmin et ei liian isolla porukalla tehdä

Tunti kattaa myös opetuksen järjestämisen kokonaisvaltaisesti erilaisilla projekteilla, asiantuntijoita hyödyntämällä ja monipuolisia oppimisympäristöjä käyttämällä. Oppimistilanteiden rakentamisessa korostui toimiminen ja liikkuminen luokkahuoneen ulkopuolella ja siirtymällä pois perinteisestä kirjatyöskentelystä.

O3: se toiminnallisuus on työtapo -- et tehään hetki jotain oppimistehtävää toimimal ja liikkumal -- erilaisia oppimistilanteita, jotka on rakennettu sil taval, että se ei ole sitä yksin kirjan tekemistä, vaan että tapahtuu pois luokkahuoneesta tai ainakin pois omasta tuolista

O3: eka luokkal me tehtiin joka viikko retki, et me tehtiin yli kolkyt semmosta parin tunnin retkee -- oli ihan pelkkää oppiainemössöö, et siinä kuljetaan paljon, tulee liikunta, siin tulee ympäristöoppi, siin tulee kaikki oikeestaan, yhdes hetkes voi olla kaikki oppiaineet

Opettajien puheesta nousi kuitenkin myös kriittisyyttä 1. ja 2. tasoon kun pohdittiin toiminnallisesti oppimisen ja taukojumpan eroja tavoitteissa sekä ajankäytön hyödyntämisessä.

O4: tietysti jos se on vaan sellanen taukojumppa, et juostaan vaan koulun ympäri, nii eihän se sillon auta mihinkään -- mun mielestä onkin ihan järjetöntä käyttää kymmenen minuuttia oppitunnista taukojumppaan, joka ei johda mihinkään, kun sen taukojumpan vois tehdä sillain, et se oppiminen tehään liikkumalla, jolloin sitä taukojumppaa ei tarvita -- se on 50 minuuttia päivästä, se on 250 minuuttia viikossa, se on yli neljä oppituntia taukojumppaa, kun sen vois käyttää vaikka siihen, et haetaan ne kirjoitettavat asiat sieltä käytävältä sana kerrallaan, jolloin se jumppa tuli siinä koko ajan ja liittyy siihen asiaan

Sisällöt

Sisällöt muodostuivat opetusta ohjaavista linjoista; *perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ja tavoitteista* sekä *ideoiden* toteutuksesta, joita opettaja keksii toiminnallisuuden tuomiseksi opetukseensa. Haastatteluissa ne ilmenivät opettajien puheessa toiminnallisuuden syinä, toiminnallisen tilanteen luomisena sekä sisältöjen ja tekemällä oppimisen yhdistämisenä. Opettajien puheessa syyt usein yhdistyivät, alla ne on kuitenkin eritelty omiksi osa-alueiksi. Toiminnallisuus saattoi lähteä tavoite- tai idealähtöisesti yhdistyen opetussuunnitelman sisältöihin.

Opetussuunnitelma nähtiin laajasti sekä toiminnallisuutta ohjaavana että mahdollistavana linjana. Tulkinnallisuus oli kuitenkin opettajakohtainen, jolloin sen liittäminen toiminnallisuuteen oli osittain ristiriitaista opettajien vastauksissa. Osa opettajista ajatteli opetussuunnitelman vaativan toiminnallisuuden käyttöä ja koki sen olennaisena osana opetuksen toteuttamista.

O5: uus opsihan painottaa niin monenlaisia työtapoi, asioit, et oikeestaan voi sanoo, et se vaatiikin sen, et sitä toteutetaan jollakin muotoon

O4: se on niin olennainen osa -- me ei voida sitä ohittaa enää, me ei voida sitä väheksyä eikä voida sitä halveksua -- se ei oo mikään hurlumhei tai jotain hauskanpitoa tai juoksentelua niinku moni ajattelee, vaan se on oikeasti pedagoginen malli, jota meidän täytyy toteuttaa jossain määrin omassa luokassa, siinä ei oo vaihtoehtoja

Toiminnallisuuden ajateltiin myös olevan ratkaisu opetussuunnitelman velvoitteisiin erilaisista tavoista oppia ja liikunnan lisäämisestä luokassa. Tällöin toiminnallisuus oli enemmän väline kuin velvoite.

O2: sehän on mun mielestä tota opetussuunnitelmaa aika vahvasti, et siinä mun lapset pääsee omia taitojaan näyttämään ja toisaalta sellaisia luovia ratkaisuja kokeilemaan -- uus opetussuunnitelma velvottaa kuitenkin erilaisiin tapoihin oppia, nii tää on yks oikein hyvä ja toisaalta liikkuva koulu on nyt tosi tärkeä, et oppilaita pitäis saada liikkumaan enemmän, et täähän on aivan loistava ajatus siihen

Toisaalta opetussuunnitelma nähtiin toiminnallisuuden mahdollistajana, mutta sitä ei pidetty pakollisena osana opetusta. Opetussuunnitelma yhdistettiin esimerkiksi oppimisympäristöjen ja asiantuntijoiden hyödyntämiseen, joiden ajateltiin olevan osa toiminnallisuutta.

O3: opetussuunnitelma -- missä oli selkeesti mitkä asiat kuuluu tähän kakkosluokkaan -- kaiken voi toteuttaa millä tavalla vaan, mut ei siel (ops) mun mielest erityisesti mainita tai sillai, et pitäis käyttää toiminnallisuutta, et suositellaan joissain yhteyksissä -- siel puhutaan paljon retkistä, vierailuista ja vierailijoista, jäi se retki-sana tonne jotenkin kaikumaan

Tarkan määritelmän puute aiheutti myös kritiikkiä opetussuunnitelmaa kohtaa. Opettajan 6 mielestä opetussuunnitelmaan olisi tarvittu konkreettisempia sisältöjä tulkinnallisuuden vähentämiseksi ja työkalujen lisäämiseksi. Opettajan mukaan kirjabainotteisen opetuksen vaarana on sisältöjen automaattinen toistaminen, jolloin tietoa vain siirretään, ei opita. Ratkaisuna hän näki tarkemmat määritelmät opetuksen sisällöstä ja toteutuksesta, myös toiminnallisuudessa.

O6: mä oon meidän nykyisestä opetussuunnitelmasta sitä mieltä, että sillä paperimäärällä ja sivumäärällä vois lämmittää saunaa aika pitkän aikaa -- mä en tykkää tästä mikä meillä nytten on -- se ei anna tähän mun työhön ollenkaan sellasia työkaluja, mitä mä opetussuunnitelmalta haluaisin tai tarvitsisin -- kyl mä olisin tarvinnu sinne semmosia konkreettisempia sisältöjä, et nyt se on kauheen sellasta ylevää

O6: kyllähän sieltä tulee velvotteita siihen ja sehän on ihan hyvä näin, mut -- jotta me ei opetettais kirjojen tai sähkösten materiaalien sisältö, et me ei toistettais sitä -- mun mielestä opetussuunnitelman pitäis sanoa enemmän mitä ja miten, ja sitä se ei musta sano

Tavoitteet ohjasivat opetuksen muodostumista, kun aiheeseen lähdettiin tavoitelähtöisesti. Opettajat kuvasivat miettivänsä ensin mitä on tarkoitus oppia, jonka jälkeen he lähtivät yhdistämään sisältöön toiminnallisia elementtejä.

O2: tavoitteena oppia substantiivit, nii sit mietitään miten nää toiminnalliset tehtävät voitais sit nivoo siihen aiheeseen

O5: pitää jotenkin tukea sitä, mitä me halutaan oppii, et jos sitä ajatellaan ihan pedagogisena, et jos se on vaan pieni välipala, nii sit se on ihan se ja sama mitä tai millanen se on, mut kun rakentaa sen asian ympärille mitä halutaan oppii, sen pitää olla siel taustalla

Tavoite näkyi myös toiminnallisten menetelmien valinnassa. Aiheeseen valittiin oppimista edistävä toiminta, josta kokonaisuus rakentui. Toisaalta menetelmiä pystyi muuttamaan moneen aiheeseen sopivaksi ja hyödyntämään oppilaille jo tuttua toimintaa, kun sen nähtiin sopivan aiheeseen. Vinkkejä toiminnallisuuteen voitiin hakea esimerkiksi opettajanoppaista.

O6: mul olis joku asia, minkä mä haluaisin opettaa ja sit mä miettisin sinne semmosia toiminnallisia elementtejä

O4: se lähtee siitä tavoitteesta -- ja sit jos mä tiään et tähän sopis hirveen hyvin se tikkujuttu -- mä otan sen, sillä ei oo merkitystä onks sitä tehty aiemmin tai muuta, että kyl se on aina tavoitelähtöistä siinäkin kohtaa

O3: tavoitteet on mun mielestä ihan selkeet ja sit -- tällä tavalla täytetään ne tavoitteet -- matikassa sain sen aika hyvin suunniteltuu ja rakennettuu ihan sillee, et mä katoin vinkkejä siit opeoppaast ja sit mä vaan mietin miten se tähän aiheeseen sopii

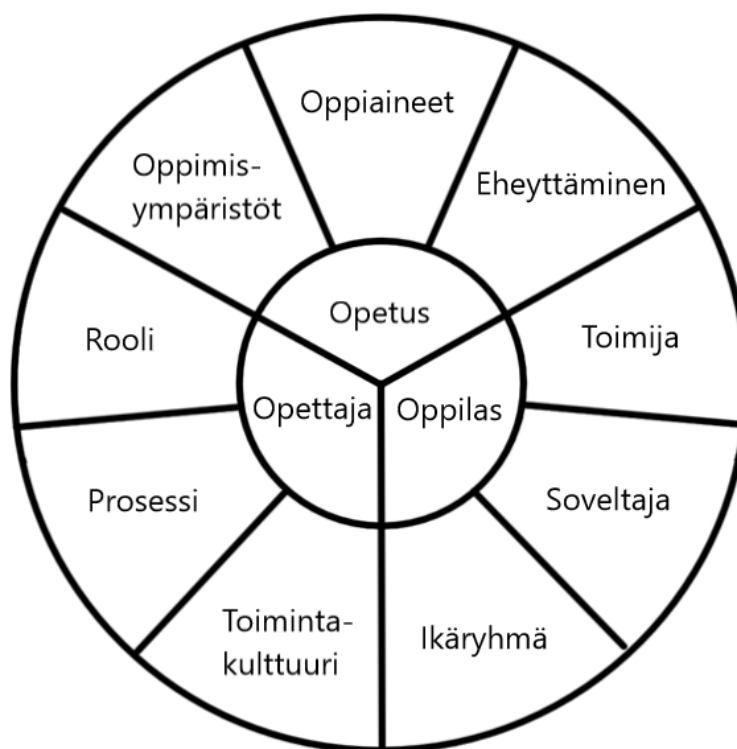
Lähtökohtana toiminnallisuudella saattoi olla *idea*, joka toimi opetusta ohjaavana tekijänä. Opettajat kertoivat keksineensä jonkun toiminnallisen tilanteen, josta lähtivät rakentamaan oppituntia. Tavoitteet yhdistettiin toimintaan opetettavan asian ja luokan tarpeiden mukaan ja ideaa jalostettiin esimerkiksi liikettä lisäämällä ja osioita yhdistämällä.

O4: se lähtee jostain ideasta ensin tietysti ja sit mä mietin että mitkä mun tavoitteet tällä on -- onks meillä vaikka kokeet tulossa ruotsista, mitä ja miten me kerrataan, tarviiks mun harjotella näitten oppilaiden kanssa, sanoja -- jotain kieliopillista asiaa ja sen jälkeen mä alan pohtimaan et -- okei sanajärjestys, mitä ihmettä mä siihen keksisin semmosta toiminnallisuutta -- ja alan miettimään et kuinka me voitais tehdä tää liikkumalla, koota näitä sanoja ja opetella tätä lauserakennetta, et se tavallaan lähtee sen luokan tarpeesta

O1: tehdään vähän tilanteen mukaan, näiden pienten kans niiden jaksamisen mukaan ja niitten sen hetkisen jonkun aiheen mukaan -- et se lähtee oikeastaan siitä tilanteesta itsestään

6.2 Toiminnallisuus käytännössä

Käytäntöä koskeva osuus muodostuu toiminnallisuuden konkreettisista tekijöistä; opetuksesta, opettajasta ja oppilaasta. Käytännön osuudessa vastataan kysymyksiin siitä, miten toiminnallisuus ilmenee käytännön opetuksessa sekä miten toiminnallisuus näkyy opettajan ja oppilaan toiminnassa. *Opetus* esittelee oppimisympäristöjen, välineiden ja työtapojen kautta toiminnallisuuden konkretiaa, hyödyntämistä eri oppiaineissa sekä mahdollisuutta eheyttävään opetukseen. *Opettaja* -käsitteellä kuvataan opettajan roolia, toiminnallisuuden prosessia sekä toimintakulttuuria. *Oppilas* -osuus kertoo oppilaasta toimijana, tiedon soveltajana ja eri ikäryhmien vaikutuksesta opetukseen.



Kuvio 2. Toiminnallisuus käytännössä.

Opetus

Oppimisympäristöt muodostuivat tiloista, joissa opetus järjestetään, työvälineistä, joita opetuksessa käytetään sekä työtavoista, joita toiminnallisuudessa hyödynnetään. Toiminnallisessa opetuksessa opettajat käyttivät laajasti erilaisia tiloja ja paikkoja koulussa sekä sen lähiympäristössä. Tällaisia olivat esimerkiksi oma luokka, kirjasto, koulun yhteiset tilat, käytävä, liikuntahalli, piha ja lähimetsä. Erilaisten ympäristöjen hyödyntämistä pidettiin motivoivana ja liikettä lisäävänä.

O3: oma luokka, täs koulus meil on kirjasto, meil on sellanen olkkari ja sit tosi paljon ollaan ulkona

O5: luokkaan, tääl pystyy aika hyvin -- jakautumaan erilaisiin tehtäviin -- mut et sit ihan käytävälle lappui lippui, sit jos on useemmas kerroksees nii käy hakemas vaik moniste alimman kerroksen pöydältä tai jotain sellasta, et hyödynnetään sen talon rakenteita

O2: ulkona, sisällä, tuolla liikuntahallissa

O1: piha, metsä, sitä me kyl käytetään myöskin -- tää ympäristöhän on sinällänsä semmonen mikä motivoi -- ja siellähän tulee ihan hirveesti liikuttuu

Oppimisympäristöjen valinnassa huomioitiin opetuksen järjestämisen vastuu ja opetuksen turvallisuuden takaaminen. Käytännön järjestelyissä haasteeksi nousi esiin valvonnan tai avustajien tarve oppilaiden liikkuesssa vapaammin. Ulos voitiin kuitenkin lähteä yhteisesti koko luokan voimin.

O5: harvemmin ulos laitetaan, kun sit on kaikki valvonnat plus muut tämmöset jutut, et sit muuten ollaan sisällä, mut semmosii monipuolisii -- mennään koko porukalla ulos ja ollaan jotain sanaviestii tai muuta sellasta, kaikki paikat on mahdollisii

Laajemmin hyödynnettyjä oppimisympäristöjä olivat erilaiset retkikohteet, joihin opettajat olivat yhdistäneet erilaisia tavoitteita ja oppiaineita, kuten äidinkieltä ja kielioppia, ympäristötietoa ja kierrätystä tai liikuntaa ja historiaa.

O3: retkee -- tuulimyllytyömaal ja välil on vaan ollu tällasia leikkiretkiä, on ollu pikkujoulua ja etsittiin vettä elikkäs lunta ja täs on teollisuusalue -- ja heidän piti etsii kaikkii sellasii yritysten nimii, mis on vierasperäisiä kirjaimia, autokorjaamolla käytiin ja roskiksii tutkittiin ja sit oli kierrätysaskarteluu

O6: metsäretki -- me ollaan aloitettu pyöräilyn harjoittelu näitten kans -- nyt meillä on tavoitteena niin, että me päästään tonne -- koulumuseoon pyöräillen ja me ollaan nyt tehty pienempiä pyöräilyjä

Oppimisympäristöinä mainittiin myös digitaaliset oppimisympäristöt, joilla harjoitettiin muun muassa ryhmätyötaitoja. Mitä enemmän erilaisia oppimisympäristöjä hyödynnettiin, sitä tutummaksi niiden käyttö oppilaille tuli. Opettaja 4 kertoi hyödyntävänsä erilaisia menetelmiä ja tiloja opetuksessaan erittäin laajasti ja vaihtelevansa niitä päivittäin, jolloin luokan toimintatapana oli enemmän monipuolisuus kuin säännöllisyys esimerkiksi luku-järjestyksessä.

O4: classcraft –pelillistämishjelmaa – oppimisympäristö, joka perustuu -- yhteistoiminnalliseen oppimiseen -- meil ei oikeestaan oo mikään päivä sellanen, että olis vaan yhtä menetelmää, vaan meil on pitkin päivää ripoteltuna monenlaisia ympäristöjä ja menetelmiä

Työvälineet sisälsivät laajasti erilaisia toiminnallisuudessa käytettäviä konkreettisia oppimisen apuvälineitä, joiden tavoitteena oli monipuolistaa, havainnollistaa ja helpottaa työskentelyä sekä motivoida oppilaita. Työvälineet nähtiin erittäin laajasti perinteisistä oppikirjoista itsetehtyihin välineisiin. Perinteisempinä välineinä pidettiin paperia ja kynää, joiden kanssa liikuttiin luokassa sekä sen ulkopuolella, tietokonetta, tavallisia kirjoja, oppikirjoja ja niistä saatavaa valmista materiaalia sekä opettajanoppaassa olevia vinkkejä.

O5: yksinkertaisimmillaan paperi ja kynä, nii ei tarte olla mitään ihmeellisii -- koneella tehään valmiiks jotain juttuja ja -- ihan valmiita kirjoja, sieltä voi ettii jotain juttuja -- et etsi joku sana tai sivulta viisi etsi joku lause -- et aina yritetään hyödyntää sitä mikä on olemassa olevaa, et ei tarte kehitellä välttämättä

O3: opeopas, ja mä tajusin et täällähän on vaik mitä hyvii vinkkejä ja kaikennäköst sit -- sieltä löyty valmis semmonen näppärä materiaali just siihen toimintaan

O6: kaikki matikan erilaiset valmiit välineet käytössä --ja me käytetään pyykkipoikia, kun opiskellaan vaikka vaatekappaleita, niihin on kirjoitettu mikä mikäkin on, just nyt tehtiin tuolla ruotsin tunnilla sellasta

Työvälineissä pystyttiin hyödyntämään myös muuta valmista materiaalia oppimisen tukena. Tällaisia olivat esimerkiksi leikit, pelit, lautapelit, oppimateriaalien pelit, itsekehityt pelit maastossa ja sisällä sekä toimintamaton ja pistetyöskentelyn käyttö.

O6: lautapelejä, oppimateriaalien pelejä, itse kehiteltyjä, Seppoa maastossa ja joskus sisällä

O2: pelikortteja, pelejä -- leikit, sit on tosissaan se toimintamatto

O1: uno-kortit, skippo-kortit -- pelialustoja, joita voi myös pienet käyttää

Työvälineinä hyödynnettiin kekseliäästi muuta materiaalia. Välineitä tehtiin paljon myös itse kodin tarve-esineistä, kuten kananmunankennoista, maitopurkkien korkeista ja vesapaperihylsyistä sekä luonnosta saatavista kävyistä, kepeistä ja kivistä. Välineiden ei tarvinnut olla monimutkaisia, kunhan niitä vain uskalsi käyttää luovasti.

O4: meil on kyl aika luovaa tää juttu, et meil on kananmunan kennoja ja maitopurkin korkkeja ja kaikkia kodeista löytyviä tarve-esineitä, ilmaisia sellaisia

O2: vanteet ja hernepussit ja aakkoskortteja tehty ja kaikkee muuta, pallon kans pomputeltu jotain sanoja -- aika monenlaisia

O1: mä oon käyttäny käpyjä, kepejä, kiviä et ei sen tarvi kauheen monimutkaisia välineitä olla

O5: kaikkii mitä pystyy hyödyntää, arpakuutioita, palloja ja noppii ja liituja ja ihan oikeestaan mitä vaan

Välineistä ja niiden käyttöideoista haluttiin kestäviä, jotta ne olivat toistettavissa joko toisen ryhmän kanssa tai toisessa oppiaineessa. Hyvät välineet olivat pitkäkestoisia, sovellettavia ja muunneltavia.

O6: mä tietysti pyrin tekemään niin, että mä teen sen verran kestävää siitä ideasta tai siitä kamasta mitä käytän, et se olis mulla toistettavissa -- mä pikkasen opetan myös muille ryhmille, mutta sillä tavalla -- et tätä me käytettiin ympäryssä, mut tää toimii tällainen malli tai menetelmä historiassa tai äidinkielessä

Digitaalisuus mainittiin työvälineenä erikseen silloin kun sitä käytettiin perinteisten oppikirjojen rinnalla. Digitaalinen toiminnallisuus oli älylaitteen kanssa liikkumista ja fyysisesti toimimista esimerkiksi erilaisissa ongelmanratkaisutehtävissä. Huomioitavaa oli ajatus älylaitteen käytöstä oppimisen osana muutenkin kuin pelikoneena.

O4: meil on tabletit, meil on perinteiset oppikirjat käytössä ihan kaikkiin oppiaineisiin -- ja sitten on tosiaan tällainen padikärky, joka kiertää luokasta toiseen jota saahaan käyttää -- hyödynnetään digitaalisuutta siten, et me siirretään se digitaalisuus liikkeeseen eli -- yritetään saada vähän älylaitteilla lapset liikkumaan -- täytyy sen älylaitteen kanssa toimia jotenkin fyysisesti, että saa sen vaikka matikan ongelman ratkastua -- se ajatus niille lapsillekin, että se älylaite ois jotain muutakin kun pelikone, että sillä vois oikeastikin jotain sellasta missä tulee hiki

Työtavat sisälsivät monenlaisia malleja yksilötyöstä pari- ja ryhmätyöhön sekä erilaisia toiminnallisia tehtäviä muun työskentelyn lomassa. Koko luokan kanssa tehtäviä harjoitteita olivat esimerkiksi liikkuminen opettajien antamien ohjeiden mukaan äidinkielen kielioppiharjoituksissa, sanoja opetellessa tai pistetyöskentelynä. Erilaiset työtavat koettiin mielekkäinä, koska niihin pystyi helposti yhdistämään toiminnallisuutta ja liikkumista sekä muokkaamaan opetusta tarpeen mukaan.

O2: paritehtäviä, ryhmätehtäviä, et oikeestaan välillä yksilöjuttujakin, monesti se on kyllä, et siellä on enemmän kuin yks aina siellä jutussa ja sitten ihan koko luokan juttuinaakin

O5: harjoitellaan sanoja ryhmässä, et koko ryhmä kiertää piirissä ympäri ja toimii ja touhuu koko porukkana, sit on erilaisia pisteitä mihin vaik siirrytään ryhmänä

Oppiaineet vaihtelivat laajasti matematiikasta ja äidinkielestä reaali- ja taideaineisiin. Toiminnallisuuden yhdistäminen matematiikkaan, äidinkieleen ja kieliin koettiin helpomaksi ja selkeämmäksi, koska niiden avulla voitiin opiskella sääntöjä ja kaavoja toimien kautta.

O4: varmaan tulee eniten käytettyä matikassa ja äidinkielessä ja vieraissa kielissä, et niissä se on jotenkin luontevaa ja helppoa

O5: tällaset tietyn tavalliset kaavamaiset asiat -- on helpompi alottaa niistä sellaisista, mis on jotain selkeitä -- ja mun mielestä siinä kohtaa tukee hyvin sitä oppimista, koska ne säännöt muotoutuu sit niiden toimien kautta

Matematiikassa esimerkkeinä olivat yhteenlaskujen harjoittelu uno- ja skippokorteilla. Äidinkielessä voitiin opiskella esimerkiksi sanaluokkia liikuntahallissa tai kirjoittaa tarinoita yhdessä vuorotellen niin, että jokainen kirjoittaa pätkän toisen vihkoon. Opettajat korostivat toiminnallisissa menetelmissä rohkeutta erilaisten menetelmien kokeilemiseen, erityisesti ilman ennakkoluuloja lopputuloksesta tai oppilaiden käytöksestä. Yleensä toiminnallisuus enemmän yllätti positiivisesti lisäämällä motivaatiota.

O1: matikka on toiminnallista tosi paljon -- yhteenlaskuja harjoitellaan, on kaks lukuu lapsil vastakkain näin ja kolmas yrittää sanoo mikä niitten summa tai erotus on

O2: äidinkielen sanaluokat on ollu monenlaisesti sillä, et on kerrattu sitä kautta tai sit välillä otettu sillä lailla et meil on toi liikuntahalli -- nii me ollaan otettu siellä sit sellasia tehtäviä mihin tarvitaan enemmän tilaa tai välineistöä, et välillä pieninä hetkinä ja sit välillä koko tunteina

O1: toiminnallinen äidinkieli just semmosta -- ne on aivan ihanii ne tarinat, et se auttaa et sun ei tarte kaikkee keksi itte, vaan sä luet mitä se edellinen kaveri on kirjottanut ja sit taas jatkat sitä kertomusta, et kaikki on saanu kirjottaa kaikkien vihkoon

Vieraan kielen opetus koettiin helpoksi toteuttaa toiminnallisuuden kautta. Esimerkkejä olivat näytteleminen, pantomiimi, videoiden teko ja kielioppi -tai sanastotehtävän harjoittelu ulkona. Samaa tehtävää pystyi myös hyödyntämään eri oppiaineisissa usealla tavalla.

O6: vieraan kielen opetuksessa hirveen paljon olen käyttäny kaikkennäköistä näyttelemistä, pantomiimia, jos vaikka on luettuki on seistyt tai on mentyt lattialle johonkin toisenlaiseen paikkaan ja ihan pois vaan tästä pulpetin äärestä, sit tietysti ihan kaikkii täämösi oikeita toiminnallisia menetelmiä -- vaikka on haettu lauseita tai sanoja käytävältä, painettu mieleen ja kävelty kirjottamaan se jonnekin, tehty videoita, ulkona, hyvin pieniä yksinkertaisia, mut sellasia kuitenkin, et siinä on ollu joku ihan oikee kielioppiasia tai muu täämönen sanastoasia mitä on harjoitettu, mutta käyty tekemässä se tuolla luokan ulkopuolella

O2: ruotsissa me voidaan ottaa sitä toimintamattoo siihen avuks ja voidaan vähän koodata tai sit muuten vaan pomppia viikonpäivät -- eli tosi monta erilaista juttua mis voi ottaa -- kielissä mä oon käyttäny ovi -tehtävää, et pitääkin mennä se lause hakemaan oven takaa ja sit me kirjoitetaan se omaan vihkoon ja suomennetaan se, et siitä tulee semmosta liikettä -- kyllä siinä vähän on eroo, mut kyllä jotkut tehtävät toimii kaikissa oppiaineissa

Toiminnallinen historia nähtiin enemmän draaman ja ryhmätöiden tekemisenä. Toiminnallisuutena käytettiin pieniä ja lyhyitä hetkiä, jotka toimivat aiheeseen johdatteluna tai seuraavaan tehtävään etenemisenä enemmän kuin kokonaisina toiminnallisina oppitunteja. Ympäristötiedossa käytettiin rasteja tai pistetyöskentelyä sekä yhdistettiin sitä esimerkiksi kuvaamataitoon etsimällä ulkona erivärisiä asioita. Näihin kaivattiin kuitenkin lisää toiminnallisia ideoita, koska ne toteutettiin herkemmin perinteisellä tyyllillä kirjojen kautta.

O5: historiassa ja tällases vois käyttää sellasta draamaa ja sit tehdään siit semmosii toiminnallisii pienii ja lyhyitä juttuja -- spinneritehtävä johonkin historian henkilöön liittyen -- tai et heität noppaa ja sit sä pääset johonkin silmälukuu ja siel on joku historiallinen tapahtuma mist sun pitää selvittää joku asia ja mennä johonkin -- mut en oo ite käyttäny kovin paljon historiassa, enkä varmaan ympässäkään sit ihan kauheesti, et siel on sit varmaan enemmän semmosta ryhmätyötyyppistä, et se on enemmän ehkä vähän perinteisemmän olosta mitä niis sit käyttää

O4: ympäristöopissa se toiminnallisuus tulee oikeastaan siinä, kun me ollaan ulkona, eli se tavallaan tulee sitä kautta siinä mut -- uskonnossa ja reaaliaineissa se toiminnallisuus on ehkä enemmän sellasta draamapainotteista

O1: kuvaamataito, nii nyt kun rupee olee kaikennäkösiä värejä pihalla, voi olla esimerkiks ruskee ympyrä, keltanen ympyrä, punanen ympyrä, vihree ympyrä, musta ympyrä ja sitte lapset juoksee ympäri pihaa etsii -- värejä mitä tulee näihin väriympyröihin, et se on tosi monipuolista tai opettavaa -- ympäristötiedossa -- sit me ollaan käyty puita -- läpi nii et ulkona juokset kuusen tai koivun luokse

Eheyttäminen näkyi oppiainerajat ylittävällä oppiaineiden yhdistämisellä. Liike ja sitä kautta liikunta yhdistettiin helposti toiminnallisuuden kautta muihin aineisiin opettajien korostaessa kuitenkin liikkeen syvempää tarkoitusta. Liikunta yhdistettiin helposti äidinkieleen, matematiikkaan ja lukuaineisiin, mutta myös ympäristötietoon monialaisten kokonaisuuksien kautta. Ympäristötiedossa esimerkkinä olivat erilaiset sanaluokkatehtävät, joita harjoiteltiin ulkona yhdistäen ympäristötiedon, äidinkielen ja liikunnan.

O2: äikkään ja matikkaan on pystynyt liikuntaa aika helposti, ja sit taas toisaalta äidinkieltä ja sit tämmösiä lukuaineet, et niistä on voinu vähän yhdistää

O1: ympäristötietoon pystyy yhdistää kaikkee näit matikkaa, äikkää, kuvista -- ja joo kyllä aika tollasta monialasta kokonaisuutta, mis on monta asiaa -- se on tosi kiva metsässäkin ihan tämmöstä adjektiivipuu, verbipuu ja laps ottaa lapun, sanaluokan ja kattoo et mikä sana tämä on ja sit juokset sen puun luokse ja tuut taas takasin ja katot mikä tämän lapun mikä tämä on ja juokset taas sen luo

Osana oppiaineiden eheyttämistä nähtiin myös erilaiset projektit. Opettajat olivat esimerkiksi yhdistäneet historiaa ja ympäristötietoa kuvaamataitoon, kun toiminnallisuuden kautta harjoiteltiin esimerkiksi hieroglyfeja tai ympäristötietoon liittyvää sanastoa. Monialaiset kokonaisuudet mainittiin myös teemaviikkoina, jossa yhdistyi luontevasti eri oppiaineet ja käsillä tekeminen. Käsitöissä toiminnallisuus nähtiin eri materiaalien konkreettisena kokeilemisena yhdistäen siihen esimerkiksi ympäristötietoa eri puolajilla.

O6: historiassa -- ollaan perehdytty johonkin Antiikin Kreikkaan tai faaraoitten Egyptiin, niin nehän on hirveen herkullisia -- mä oon kokenu, että historian tunnit ei oo riittäny niitten ihanien mielenkiintoisten sisältöjen opettamiseen, vaan mä oon siihen integroinu sen kuviksen -- ollaan tehty -- kaikki hieroglyfit, kreikkalaiset maljakot paperimassasta ja -- vähän luokasta riippuen useamman kerran oon teettäny jonkun tämmösen aika ison hiekkalaatikkomallin -- on -- tehty nää järvet ja joet ja salmet ja niemet ja tätä sanastoa

O4: sellasia projektiviikkoja liittyen vaikka satuihin tai Suomi-teemaviikkoja, jolloinka kaikki oppiaineet sit yhdistetään siihen, et mikä milloinkin meil on koulun oma teema ja sit mitkä on ne monialaiset kokonaisuudet, nii sit tietysti luontevasti niissä

O6: meil oli koko ajan joku projekti käynnissä jossain aineessa, jonkinnäköistä käsillä tekemistä ja sellasta, mä oon opettanu käsitöissä esimerkiks materiaalioppia -- sillä tavalla, et konkreettisesti on niitä materiaaleja ja pohditaan mihin niitä voi käyttää ja tunustellaan ja venytellään ja tehdään tñ tyypistä, ympässä -- aika laajasti käsiteltiin metsää ja puita ja mitä puusta saa aikaiseksi, kaikki se tehtiin hypistelemällä ja kokeilemalla

Opettaja

Opettaja –käsitteeseen liittyvät ajatukset opettajan *roolista*, *prosessista* opetuksen takana ja työskentelyn *eriyttämisestä* yksilöllisen tarpeen ja luokan mukaan. Opettajan näkökulma toiminnallisuudessa nousi esiin monessa kysymyksessä, erityisesti työtavan aloituksessa ja yhteisten pelisääntöjen rakentamisessa.

Opettajan roolia kuvailtiin laajasti ohjauksesta virikkeiden tarjoajaan, tsemppaajaan ja toisaalta hillitsijään. Opettaja tarjoaa tilan ja mahdollisuuden työskentelyyn ja toimii ideoiden antajana. Rooli muuttui tilanteen ja oppilasryhmän mukaan sekä työskentelyn eri vaiheissa. Parhaimmillaan opettajan rooli nähtiin tilanteissa, joissa työskentely on saatu käyntiin ja vastuu siirretty oppilaalle opettajan seurattessa ja tarvittaessa ohjatessa.

O2: antaa niitä virikkeitä ja toisaalta tsemppatakin, et mul on tähän asti ollu sellasia hyviä ryhmiä, et ne on aina innostunu, mut mä tiedän, et mul on tänä vuonna vähän sellasta taas enemmän teflonityyppejä, et niille joutuu olemaan enemmän sit se tsemppari, kun tähän asti enemmän ollu hillitsijä, kun toiset niin innoissaan tekee, mutta kyllä mun mielestä niitten ideoiden antaja

O6: opettajan näkökulmasta parhaimmillan mä pystyn olla sitten se, joka pistää sen homman käyntiin tai tarjoa tavallaan tilan ja mahdollisuuden siihen, mut sen jälkeen mä voin olla vähän enemmän siinä seuraamassa sitä oppimista, ohjailemassa sitä johonkin suuntaan, mut se ei oo ihan vaan minusta kiinni, sit ku mä oon saanu sen liikkeelle

Opettajan vastuulla on toiminnallisten tilanteiden ideointi, materiaalien valmistus ja hankinta sekä suunnittelu. Oppikirjojen ei nähty tukevan vielä toiminnallisuutta tarpeeksi, jolloin sen tuominen osaksi opetusta riippui opettajan panostuksesta, keksimisestä, etsimisestä ja materiaalien hyödyntämisestä.

O4: opettaja on se ideamooottori, jonka harteilla on se kaikki materiaalin valmistus ja hankinta ja suunnittelu, kun oppikirjat ei vielä tue toiminnallisuutta – ja saattaa olla jokaiseen opetettavaan asiaan yks pieni vinkki -- jos on hyvin oppikirjasidonnaista opetusta, niin se jää sit kyllä opettajan aktiivisuuden harteille, et kuin paljon se jaksaa panostaa ja keksiä ja ettiä ja käyttää niitä materiaaleja, mitä koululta löytyy niihin omiin tarkoituksiinsa

Opettajan rooliin liitettiin myös oppilaiden osallistaminen toiminnallisten tehtävien suunnitteluun, ideoinnin siirtäminen oppilaille sekä kannustaminen lasten omaan toiminnallisuuteen. Oppilaan uskoa ja luottoa omaan työhönsä voitiin tukea ehdotusten ja mielipiteiden vastaanottamisella sekä tukemalla lapsilta syntyviä kokeiluja.

O1: opettajan rooli on aluks tietenkin näitten pienten kans ohjata sitä, mut sit mä hirveesti otan lapsilta vastaan ehdotuksia ja mielipiteitä ja mitä enemmän he on tehny, sitä enemmän he keksii ite et näinkin vois tehdä -- et se laps uskoo ja luottaa työhön tehdä et -- kokeilun kautta eli valtavasti yritän antaa lapsille sitä, et he pystyis myös ite tuottamaan tätä toiminnallisuutta

O6: sellasessa riittävän pienessä ryhmässä mun mielestä pystyy sit antaa oppilaille sen ideoinnin mahdollisuuden ja siinä on opettajalla tavallaan mahdollisuus joustaa

Prosessi lähti opettajien mukaan avoimuudesta erilaisille toimintamalleille. Toiminnallisuus nähtiin muuttuvana ja vuorovaikutteisena toimintatapana, jolloin opettajan tuli olla valmis muuttamaan toimintaansa tilanteen vaatimalla tavalla. Oma innostus ja luovuus nostettiin vahvasti esille niiden tarttuessa myös oppilaisiin.

O1: aika luova täytyy olla ja sit taas toisaalta avoin kaikille tämmösille toimintamalleille -- tää on tämmönen vuorovaikutteinen tää toiminnallisuus, et ei se oo semmonen, et sä vaan latelet ohjeita, vaan et kyl sitä pitää tilanteen mukaan muokata niitä toimintatapoja -- kyl siin pitää pystyy nopeesti vaihtamaan sitä toimintamallia, et tää synkkaa, et kyl luovuus on ihan älyttömän tärkeä -- jos sä oot ite innostunu jostain niin sehän innostuneisuus tarttuu -- kyl mun mielest sitä voi pieni pala kerrallaan opetella

O4: ei siinä välttämättä tarvii osata mitään, siin pitää vaan olla se into ja innostus, et kun ei ne tarvii aina olla niin kummosia juttuja, se innostus on minusta se alkulähde, et jos se opettaja on innostunut, nii kyl se sitten keksii ne keinot

Opettajien mukaan perinteisestä opetuksesta poiketen toiminnallisuus sisältää tietynlaista struktuurin puutetta, ääntä ja keskeneräisyyttä, jolloin opettajalta vaadittiin avoimuutta, kärsivällisyyttä, avarakatseisuutta ja valmiutta kokeilla erilaisia toimintatapoja. Ryhmän oppiessa toiminnalliset työtavat ja yhteiset säännöt sitä oli helpompi toteuttaa.

O5: kyl se vaatii opettajalta sellasta tietyl taval pitkäjänteisyyttä sen työtavan alottamises -- siin hetkessä sun pitää kumminkin jotenkin tietyllä tavalla sietää se struktuurin puute ja ehkä jonkun verran ääntä ja sitä semmosta, et kaikki vähän niinkun menee, mut yleensä kun joku luokka tai ryhmä oppii sen systeemit ja tava, t sit se lähtee kauheen hyvin toimii ja ne kauheen mielellään tekee -- mut alkuun se on vaativa, et sun pitää sietää sitä keskeneräisyyttä -- ja se must tuntuu, et on aika monel opettajal se juttu, et ne ei kestä selasta sekamelskan oloa, mut et se vaan vie sen hetken ennen ku se lähtee sit toimii se et on ääntä tai on sit sellasii tietynlaisii toimintatapoja

O2: perustaidot nii ei mun mielestä tarte mitään erityistaitoja osata, ehkä kärsivällisyyttä ja pitkäpinnaisuutta ja ehkä myös luovuutta itellekin, et on valmis lähtee kokeilemaan erilaisia juttuja ja et avarakatseisesti tähänkin suhtautua, mut kyl siihen kärsivällisyyttä tarvitaan aluks

Sisältöjen tunteminen toi varmuutta omaan opetukseen, jolloin uusia tapoja oli helpompi lähteä kokeilemaan. Kirjallisesta ja digitaalisesta materiaalista karsimisen nähtiin tuovan tilaa opetuksen monipuolistamiseen. Uudenlaisen työtavan omaksuminen koettiin prosessina, varsinkin opettajilla, joilla toiminnallisuus ei ole aina ollut osana opetusta.

O6: pitää osata karsia ja luopua tost kirjallisesta tai digitaalisesta materiaalista, et kaikkee ei tarvii käydä, kaikkee ei tarvii opettajan puhuu ja selittää -- pitää tuntee se sisältö mitä pitäis opettaa ja sit sen jälkeen rohkeesti vaan karsii sitä -- ja kyl täytyy tuntee se ryhmä -- et ensin tutustutaan ja sit lähetään toimii

O3: osata ne sisällöt aika hyvin -- itel sellanen varma olo, et mä tiedän mitä pitäis olla, nii sit uskaltaa käyttää aikaa siihen, et lapset oppii tän asian, vaikka me tehtäis nyt tälle eri tavalla eikä vaan kirjan mukaan, et kokemus tekee semmosen rohkeuden kokeilla -- uus opettaja voi heti alust alkaen lähteä tekemään, niin hänen ei tavallaan tarvii muuttaa sitä omaa toimintaansa, mut mullakin ehkä piti ehkä itekin käydä sellanen prosessi läpi, et nyt teet ehkä toisel tavalla

Työskentelyn aloitus ei opettajien mukaan vaatinut erityisiä taitoja opettajalta tai oppilailta. Tärkeää oli rohkeus kokeilla erilaisia toimintatapoja askel kerrallaan ja aloittaa helpposta kohti vaativampaa. Esimerkiksi koulutukset koettiin hyvänä keinona toiminnallisuuden aloittamiselle, koska niistä sai hyviä vinkkejä ja pohjaa omaan toimintaan.

O2: käytännössä ihan perustaidoilla, koska siinähan sitä opitaan samalla, et mun mielestä mitään erityistaitoja ei tarte osata, koska ei sen tarvi heti olla mitään kuperkeikan tekemistä, vaan jokainen osaa kävellä tai hypätä tai nostaa kädet ylös

O5: rohkeutta ja -- sietämistä alkuun, et se kehittyy vain tekemällä, alku voi olla hankalaa, mut kannattaa lähteä pienistä askelista ja jatkaa sitten pikku hiljaa, tietyllä tavalla se jano kasvaa tehdä sitä sitten lisää ja huomaa, et miten se palvelee erilaisia oppijoita

O1: ei sitä voi ihan tosta noin vaan lähteä, et kyl siinä joku mututuntuma täytyy olla -- jos rupee aloittaa toiminnallisuutta, nii olis hyvä et kävis jossain koulutuksessa, ettet sä yritä repiä sielt sun täältä, et sillon menee hukkaan hirveesti aikaa semmoseen, mitä sä olisit saanu sielt koulutuksesta, ettei tarvi ite miettiä miten mä tän nyt tekisin, et sä saat sieltä jo jonkunäkösen pohjan siihen touhuun

Toiminnallisen ajattelun nähtiin kehittyvän mitä enemmän sitä käytti. Opettaja kertoi alussa suunnitelleensa oppimistilanteet paljon tarkemmin tavoitteiden kautta, mutta nykyään lähtevänsä myös ideoiden mukaan. Toiminnallisuus oli jo luonnollinen osa ajattelua, jolloin sitä voitiin käyttää pienempinä hetkinä tai suurempina kokonaisuuksina.

O5: alkuun mä suunnittelin tosi tarkasti mitä tapahtuu -- mut nyt kun on sit jo vuosia kielten oppimisen kautta -- käyttäny enemmän sitä toiminnallisuutta, se on siirtyny tänne muihin aineisiin -- matematiikkaan ja äidinkieleen ja tavuihin ja ihan kaikkeen, mut mä huomaan et nykyään sit sen toiminnallisuuden kautta pystyy ajattelemaan -- ihan melkeen mitä vaan voi opetella toiminnallisesti -- yksinkertaisimmillaan se on sitä, et mennään vaikka kyykkyy ja ylös sanotaan asioita, et ei sen tarvi aina olla mikään kauheen pitkälisesti suunniteltu asia tai rata tai materiaali

Opettajat näkivät ennakkovalmistelut tärkeinä työskentelyn sujuvoittamiseksi. Huomioitavia konkreettisia asioita olivat esimerkiksi käytettävissä oleva aika sekä opetuksessa että työn valmistelussa, ohjaajien määrä ja välineet. Huomioon tuli ottaa myös erilaisten oppilaiden tarpeet ja tehtävän luonne, jotka ohjasivat opettajan roolia, ohjeistusta, työn laajuutta sekä henkilökohtaisen tuen mahdollisuutta. Luokan tuntemisen nähtiin kuitenkin helpottavan huomattavasti työn suunnittelua ja toteutusta.

O3: se vaatii opettajalt ennakkovalmistelua ja sit se vaatii siltä kouluyhteisöltä sitä tietoa, et lapsii liikkuu siellä täällä myöskin

O4: siinä täytyy tietysti ottaa huomioon se käytettävissä oleva aika ja sit se aika paljonko mulla on aikaa valmistella sitä, saanko mä sen idean just edellisellä välitunnilla vai saanko mä sen edellisellä viikolla, onks mulla käytettävissä lisäkäsiä vai teenkö mä sen yksin, onks mulla sille tunnille käytettävissä tabletit vai ei ja siis ihan tämmösiä konkreettisia juttuja -- mut sit kun opettaa koko ajan samaa luokkaa -- sä tunnet sen porukan niin hyvin, sä tiiät heti, että tää toimii tämän kanssa, tää ei toimi

Toisaalta joskus tarve toiminnallisuuteen lähti myös ryhmän aktiivisuudesta ja tavasta toimia. Tällöin toiminnallisuus koettiin myös ratkaisuna toimia energisen ja aktiivisen ryhmän kanssa, kun työskentelyä saatiin muokattua heille sopivaksi. Perinteisellä tavalla hän tarkoitti kirjatyöskentelyä pulpetissa istuen.

O3: paljonhan siit on puhuttu ja oon toki lukuinkin, mut miks mun oli pakko ryhdistäytyä -- tai mä halusin lähteä käyttämään oli tää ryhmä, et se vaati sen, et jos aikoo selvittää tästä, he ja minä, niin me ei voida tehdä perinteisellä tavalla -- toimimaan, et ryhmän pakkamana

Toimintakulttuurin tuominen luokkaan vaati opettajien mukaan tottumista myös oppilailta, jolloin tärkeää oli selvittää toiminnallisuutta oppimistapana. Toiminnallisuus ymmärrettiin erilaiseksi tavaksi oppia, joka tapahtui yhteisten sääntöjen mukaan luokan yhteisenä tapana toimia.

O2: nää on ollu aika kivoja ymmärtää niitä asioita, ei oo ollu siitä kiinni, et malттаako tehdä, ne on ollu hyvin innostunu tekee niitä, ei villiinny liika, mikä on just siinä, et tää on kyl toiminu täällä aika kivasti, et kun tekee heti alusta ne säännöt selville ja et mitä toiminnallisuus tarkoittaa, et se ei tarkoita riehuminen -- oppilaille tulee just se toiminnallinen kulttuuri selväks -- tääl oikeesti -- opitaan vaan eri tavalla

O1: se on kaikessa ja sit siinä on se, et näin pienestä saakka tottuu siihen, nii se ei aiheuta sellasta sähköä enää myöhemmäs vaihees, vaan ne osaa -- et laps liikkuu luokas se ei häiritse häntä eikä muita, koska hän on tottunu siihen

Toiminnallisuuteen tottumisessa nähtiin myös haasteita riippuen luokan aiemmista työtavoista ja kokemuksista. Luokkaa voi olla aluksi vaikea saada mukaan erityylisiin tehtäviin, jolloin opettajat ajattelivat olevan parempi lähestyä toiminnallisuutta pieninä annok-

sina. Haasteena saatettiin nähdä nimenomaan hämmennys liikkumisen mahdollisuudesta ja työtapojen monipuolistumisesta. Mitä enemmän toiminnallisuutta käytti, sitä luontevammaksi se koettiin sekä opettajalle että oppilaille.

O3: lapsil täytyy olla kyl se työtapa sit toisaalta opittuna alemmilta luokilta, et sit on kyl aika työläs, jos he on vaik viis vuotta tehny jotain kynätehtävii ja sit yhtäkkiä tulee opettaja, joka on ihan innostunu et nyt me lasketaan näit laskui hyppimällä portaita ylös alas, et ne ei ehkä innostu ihan toivotul taval -- sitten täytyy se pieninä annoksina lähtee ottaa käyttöä ja -- pitää se historia ottaa huomioon

O6: siinä on just se jos saa jonkun toisen opettajan ryhmän, niin siinä on alkuun se hakeminen, että ne ei oo tottunu just tän tyyliseen työskentelytapaan

O1: sillen ku aloitettiin nii se aiheutti ehkä semmosta hämmennystä heille, et miten me saadaankin nyt tääl liikkuu ja tehä tämmöstä kaikkee -- tietysti jossain vaiheessa saattaa olla sellanen porukka, joka ei oo paljon tehny toiminnallisuutta, et se voi olla sen harjoittaminen siihen et pystyy sitä toimintaa, sillenkin pitää aloittaa ihan ruohojuuritasolta

Oppilas

Oppilas –käsite tarkastelee oppilasta *toimijana, tiedon soveltajana sekä ikäryhmien vaikutusta toiminnallisuuteen*. Oppilaan osallisuutta pohdittiin opittavien ja osattavien taitojen kautta, oppilaiden ajatuksilla toiminnallisuudesta, toiminnallisuuden näyttäytymisellä oppilaiden työskentelyssä yksin ja yhteisöllisesti sekä iän vaikutuksella työtapojen valintaan.

Toimijana oppilaan osaamista tuettiin erilaisten taitojen harjoittelemisen kautta. Toiminnallisuudella voitiin opettajien mielestä tukea monenlaisia osa-alueita niin yksilönä kuin luokkayhteisön jäsenenä. Monipuoliset työtavat harjoittivat esimerkiksi eri välineiden ja oppimistapojen käyttöä, käsialatehtäviä ja digitaitoja sekä paransivat tarkkaavaisuutta sekä keskittymistä. Sosiaalisista taidoista mainittiin muiden huomioiminen, vuorovaikutustaidot, erilaisten ihmisten kanssa toimiminen, yhteistyötaidot ja ryhmätyötaidot. Koikeilun kautta oppilas sai onnistumisen kokemuksia ja harjoitteli pettymyksen sietämistä.

O1: toisen huomioon ottaminen ja sosiaaliset taidot, sil opitaan myöskin -- yhteistyötaitoja ja niitä eri välineiden käyttöä -- sun tarvii vaan istuu tai olla, vaan et he keskittyy ihan älyttömän hyvin eikä se häiritse ketään kun he toimii keskenään -- lapset liikkuu sillai et hakee varusteita, he tietää kellekään ei anneta eteen mitään, vaan he hakee kaiken itse ja se tulee siinä -- et he oppii liikkumaan täällä luokassa turvallisesti, ottamaan toiset huomioon, ei tönitä eikä mitään tämmöstä

O4: vahvistaa niin monenlaisia taitoja, että mä näkisin, että ihan kaikkia alueita se kyllä tukee, koska varsinkin jos ne toiminnalliset tehtävät on sellasia, että ne on laajoja, niissä kulkee mukana kynä eli käsialatehtävät, on se vihko, paperityö, sit jos siellä vielä kulkee digitaalisuus, nii se tukee laajasti erilaisia osaamisen alueita -- se tukee digitaitoja, se tukee ryhmäytymistaitoja, se tukee monenlaisia taitoja

O6: vuorovaikutustaitoja, onnistumisia, pettymyksiä, monenlaisten ihmisten kanssa toimimista ja sitten tietysti kaikenlaisia niitä sisältöjä, mitä yritetään opettaa

Toisaalta toiminnallisuus myös vaati sosiaalisia taitoja, kun työskennellään erilaisissa pareissa, ryhmissä ja vapaan liikkeen kautta. Yhteinen panostus näkyi tasavertaisena osallistumisena ja luokassa sovittujen työskentelyn rajojen kautta, jolloin vastuu oppimisesta siirtyi myös oppilaille ja heidän toimimiselleen yhdessä muiden kanssa.

O1: sosiaaliset taidot pitäis olla, et kyl ne oppii siinäkin sitä lisää, sen verran täytyy opettajan puuttua siihen asiaan, et jos ne tekee sitä pareittain, nii täytyy olla sellaset parit, jotka täydentää toisiaan -- ja ne molemmat parit tuo jonkun työpanoksen -- siihen tehtävään, ettei vaan toinen tee ja toinen menee peräs

O6: pitää olla niitä vuorovaikutustaitojakin, osata kuunnella ne alkuohjeet ja tavallaan sen työskentelyn rajat, et mis puitteissa nyt tehdään tää juttu, pitää olla tarkkana sit jos lähetään liikkeelle, sen jälkeen se opettaja ei oo enää sanomassa jokaiselle, et nyt sä teet näin näin ja näin

Oppilaat osallistuivat opetuksen suunnitteluun antamalla palautetta opetuksessa käytetyistä toiminnallisista menetelmistä. He saivat kertoa mistä pitivät, mitä haluaisivat lisää ja mikä ei onnistunut, jonka pohjalta opettaja pystyi muokkaamaan tulevaa opetustaan. Oppilaat osallistuivat myös materiaalin tekoon, jolloin he saivat harjoitella toiminnallisten välineiden valmistamista ja oppiminen tapahtui yhteisesti koko luokan voimin.

O4: mä teen niille aina joka jakson lopussa itsearviota ja kyselen mikä oli kaikkein kivointa, mitä te haluaisitte lisää, mikä oli tylsintä, mitä ette haluais ja sit sen pohjalta mä saatan rakentaa lisää niitä toiminnallisuuksia, esimerkiks niillä on hirveän suosittuja kaikki nää kivi-paperi-sakset-taistelut ja siihen liittyvä opittava asia ja jokaisessa palautteessa lukee aina et niitä lisää ja aina ne haluis ettiä niitä qr-koodeja, joten niitä täytyy sit yrittää aina ripotella sinne, et ne saa tehdä niitä juttuja mistä ne tykkää, kun ne sit oppii siinä samalla

O5: kieltentunnilla oon tehny niin, et jos mä tarviin jotain lauseita tai niin mä en ite kirjota, vaan mä annan ne edellisellä tunnilla jollekin oppilaal tehtäväks, et hän kirjottaa ne etukäteen -- ja sit ne tulostetaan, nii sit me saadaan niistä ne palaset, mitä me käytetään seuraavalla tunnilla ku harjoitellaan, et mahdollisimman paljon et ne oppilaat ite tekis

Oppilaan osallistaminen mainittiin myös opittavan asian tunnistamisessa ja oppilaiden omien tavoitteiden asettamisessa. Tällaisia olivat esimerkiksi tunnin tavoitteen miettiminen opiskeltavan sisällön perusteella, omat tavoitteet käyttäytymisessä, ryhmässä toimimisessa ja luokkatilanteessa.

O2: välillä mä sanon et nyt harjoitellaankin vaikka sanaluokkia toiminnallisesti -- et mitä täs harjoitellaan tai mikä meil on tavoitteena

O1: ympärrä me -- katottiin vähän kirjan sivua, et mitä täs on tarkoitus oppia ja lapset saa ite pohtia -- nykyisen opetussuunnitelman mukaan heidän pitää ne tavoitteet ite laittaa eli sitä harjoitellaan tunneittain -- ja monta kertaa he saa miettiä ne tavoitteet käyttäytymiseen eli miten sä toimit ryhmässä ja -- luokkatilanteessa

Oppilas tiedon *soveltajana* näkyi ajattelun kehittyessä ja toiminnallisuuden soveltamisessa opittaviin asioihin tai omiin leikkeihin. Ongelmanratkaisukykyä harjoiteltiin oppilaan miettiessä oppimaansa eri näkökulmista, paneutuen paremmin aiheeseen ja keksien luovempia ratkaisuja, joita hän osaa hyödyntää rohkeasti myös myöhemmin. Opettajien mukaan toiminnallisuuteen kuuluva epävarmuus koskettaa myös oppilaita, kun oikeita vastauksia ei ole suoraan tarjolla. Oppiminen on prosessi, joka tapahtuu prosessinomaisesti tekemällä vaatien oppilaalta rohkeutta ja mielikuvitusta toimimaan lähtiessä.

O2: ongelmanratkaisukykyä, et lähtee sitten eri näkökulmista johonkin aiheeseen paremmin paneutumaan, ku joutuu tässä miettii eri tavalla, et ehkä luovempia ratkaisuja tulis sit muissakin tilanteissa kokeiltua rohkeammin

Opettajat kertoivat osallistavansa oppilaita opetuksen suunnitteluun ottamalla heiltä vastaan ehdotuksia ja mielipiteitä, koska ajattelivat sen luovan oppilaalle uskoa ja luottamusta omaan työhönsä sekä kokeilunhalua erilaisten työtapojen käyttöön. Osallistavalla ilmapiirillä oppilaat uskalsivat helpommin ehdottaa erilaisia tapoja oppia, tuoda esille itseään kiinnostavia asioita ja kehittää omaa oppimistaan.

O2: opettaja antaa ne vinkit, mutta kyllä sitten moni on ottanu onkeensa, että voitaisko me tehdä tämmöstä ja tämmöstä juttua, et pitäis sitten enemmän vielä osallistaa

O3: tuli tosi paljon hyvii ideoita -- me oltiin leikkipuistossa retkellä ja sit yks oppilas tajus et hei voitaisko me tutkia miten ihmisen keho liikkuu ja sit me saatiin siit kaikki kehonosat mikä heit kiinnosti ja sit he taas tutki ryhmis ihmistä

O5: tulee varmaan ideoitakin, sit jos on tehty jonkun ryhmän kans tarpeeks pitkään -- saattaa sanoo et hei, tehään taas sitä juttua, itseasiassa viimekin vuonna ekaluokkalaisten sano, et tähän vois tehdä silleenkin ja sit tuli joku kommentti -- et kyl he oppii siihen toiminnallisuuden lisäjalostamiseen kun vaan antaa niit tilaisuuksii

Toiminnallisuuden soveltaminen esiintyi lasten omissa leikeissä ja peleissä, joita he olivat keksineet opettajien tuomien leikkien kautta. Leikeissä olivat yhdistyneet sekä toiminnallisuus että opittava asia, ja oppiminen tapahtui yhdessä muiden kanssa. Opettajien mukaan oppilaat olivat omista leikeistä erittäin innoissaan ja niitä sovellettiin eri oppiaineissa.

O2: oppilaat oli itse keksiny semmosen leikin, millä kerrataan historiankokeeseen just näitten mun vinkkien avulla -- ne oli keksiny semmosen vähän niinku polttopallotyypisen et sit palo kysyttiin joku kysymys ja sitten kun vastas oikein, sai mennä itte heittää tai sit jos vastas väärin, nii menikin sitten jonnekin toiselle -- ne oli kehittäny sitten näistä kaikista meidän leikeistä tämmösen oman historianjuttujenkertauspelin

O1: vitoset itse keksi jo toiminnallista matikkaa ihan oman leikin -- oletko kertotauluni ja sit se tulee sen luokse ja kumartaa ja sit se kysyy jonku kertolaskun ja sit oppilas vastaa siihen ja jos se on oikein, nii kysyy jossain vaihees haluutko olla mun pari ja jos se on

väärin, hänelt kysytään uus kertotaulu ja pitää pomppia pois -- myöskin äidinkieleen he kehitti tän, sillai et verbeistä oli kysymys ja sitten, oletko verbini ja sitten ne sanoo jonkun verbin ja sit jollei se oo heidän pari, pitää poistua täst luokasta liikkumalla sen verbin tavalla, nii lapset ite kehittää näitä

Ikäryhmän vaikutus näkyi toimintatapojen valinnassa, mutta toiminnallisuuden nähtiin sopivan kaiken ikäisille. Tärkeää oli huomioida tehtävien toteutuksen organisointi, ohjeiden selkeys ja tehtävien vaikeusaste luokasta riippuen. Samaa tehtävää voitiin myös muokata ikäryhmälle sopivaksi, esimerkiksi antamalla oppilaille kirjaimet, joista piti keksiä sana, yhdyssana tai englannin sana osaamisen mukaan.

O1: pienten tehtävät on vähän yksinkertaisempii -- he nostaa jonkun aakkosen ja siit pitää keksii joku -- yhdyssana tai sana -- et sit isompien kans ne voi olla englannin sanoja, ne voi olla ihan mitä vaan

O5: ykkösille ohjeitten antamiset ja sitten niitten laajuus ja kesto, kaikki täytyy miettiä eri ikästen kans, mut nyt mä jotenkin koen, et nyt kun mä oon nää saanu opetettuu, nii niilhän on ihan valtavan hyvät taidot jo -- sitten nähdä, et mitähän ne sit osaa jo kuutosella, kun ne nyt jo tekee paljon juttuja

O6: ihan viides-kuudesluokkalaiset, ne tykkää aivan samalla tavalla vaikka rakennella jotain, askarrella, tehdä -- ei se oo pelkästeen noitten pienten, ykkös-kakkos-kolmosten hommaa, että tietysti paras on, jos ite opettaa useamman vuoden samaa luokkaa peräkkäin, nii tietää vähän sitä, että mitä on tehty, mikä toimii, mitä ei kannata ees yrittää -- et ei oo hirveesti eroja -- melkein jos keksii jonkun hyvän jutun, niin sitä voi rauhassa toistaa melkein millä luokalla tahansa

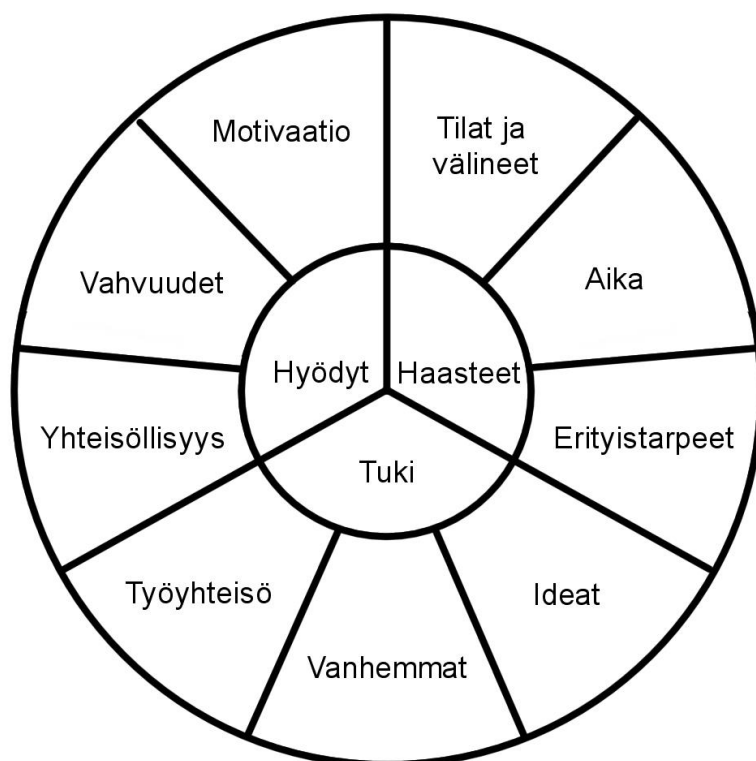
Toiminnallisuuden toteutuksesta löytyi silti eroja eri luokka-asteissa. Helpommin sitä käytettiin työtapana esi- ja alkuopetuksessa, kun taas isompien kanssa se saattoi jäädä taka-alalle ainesisältöjen ja käytännön toteutuksen tieltä. Opettajat myös kuvasivat pienten tarvitsevan liikettä enemmän, jolloin toiminnallisuus oli kätevä tapa helpottaa oppimista. Eroja nähtiin myös toimintatapojen valinnassa. Pienille ajateltiin sopivan paremmin leikillinen toiminnallisuus, jota oli helppo yhdistää päivittäiseen toimintaa. Isommille oppilaille puolestaan tarvittiin heitä monipuolisempia ja haastavampia harjoituksia, joihin yhdistettiin tarkemmin sisältö ja tavoitteet.

O3: ykkösel päivittäin, kakkosel lähes päivittäin ainakin siin matikassa, sit kolmosella vähemmän -- se sopii hirveen hyvin alaluokille alkuopetukseen, jossa se opittava aines ei oo niin täsmällistä, kaikki käy, kaiken voi siihen sinne opetussuunnitelmaan laittaa -- pienemmil ehkä se liikerata on vähän isompi ja se toimintamäärä ja isommil -- se toiminnallisuus muuttuu osittain erilaiseksi sillon, et ylemmil luokil opettajan täytyy oikeesti miettiä se funktio ja se et miten tehdään ja miks tehdään huolellisemmin

O4: mitä isommaks mennään, niin sen enempi kaikki nää digihikileikit tulee mukaan, et pienempien kanssa voi tehdä vielä laululeikkityyppisesti ja siten, et ne ei taas noille isommille uppoa, et kyllä niillä täytyy olla jo sitten sellasta, joka vähän haastaa niitäkin sit miettimään, et liian sellaisia itsestäänselviä ja helppoja harjoituksia ei voi kyllä tehdä näille isommille

6.3 Kokemukset toiminnallisuudesta

Tässä osuudessa kokemus käsitellään opettajien kokemuksina toiminnallisuuden käyttämisestä alakoulussa. Kokemus -luvun avulla vastataan kysymyksiin: miksi opettajat käyttävät toiminnallisuutta, millaisia haasteita sen käytössä voi esiintyä sekä miten toiminnallisuus näyttäytyy luokan ulkopuolella. Kokemuksia koskeva osuus on jaettu yläkäsitteisiin *hyödyt*, *haasteet* sekä *tuen tarve*. Hyötyihin kuuluvat *motivaatio*, *vahvuudet* ja *yhteisöllisyys*. Haasteet sisältävät alakäsitteet *tilat ja välineet*, käytettävissä oleva *aika* sekä ryhmä ja oppilaiden *erityistarpeet*. Tuki kattaa *työyhteisön*, *vanhemmat* ja *ideat*.



Kuvio 3. Kokemukset toiminnallisuudesta.

Hyödyt

Hyödyt rakentuivat opettajien puheessa erilaisista positiivisista näkökulmista, joita he olivat toiminnallisuutta käyttäessä huomanneet. Hyödyt koskivat sekä oppilaan henkilökohtaista *motivaatiota* ja oppimista, omien *vahvuuksien* löytämistä ja käyttämistä sekä *yhteisöllisyyden* rakentumista yhdessä tekemällä.

Motivaatio näkyi oppimisen ilona ja riemuna, kun opittavia aiheita käytiin läpi monella eri tavalla ja muokattiin oppilaille mielenkiintoisemmiksi. Liikkumisen ja leikin avulla oppimisesta tehtiin oppilaille mielekkäämpää, jolloin motivaatio kasvoi ja oppiminen tapahtui itsestään. Opettaja kertoi toiminnallisuuden lisäävän oppimista ja yrittämistä, jolloin oppilas sinnittelee ja harjoittelee enemmän oppiakseen esimerkiksi leikissä opittavan asian.

O2: mä oon kokenu sen tosi motivoivana, huomaa et lapsilla se antaa kyllä enemmän, et siinä sit oppimisen iloa ja riemua ja motivaatiota paljon paremmin saa, et niin sanottu tylsäkin aihe, esim sanaluokat, on muuttunu ihan hauskaks ja mielenkiintoseks, kun on niin monella eri tavalla käyty niitä läpi

O4: liikkumista -- tulee katkoja siihen istumiseen, se on tärkeää ja kun se on motivoivaa ja kivaa nii sillon se lapsi oppii huomaamatta -- mul on tähän hyvä esimerkki -- poika tuli koulusta kotiin, se oli sanonu äitille et äiti, mä en tiiä mitä tapahtu siellä koulussa, mut tänään kun mä juoksin niitä laskuja, nii yhtäkkiä mä osasin ne, että tää kertoo just sen, et siinä kotona on niin helppo lyödä läskiks, en mä jaksa, ei mua huvita, mut siellä koulussa, kun se on niin kiva se leikki, nii sitä yrittää ja sinnittelee ja harjoittelee niin kauan, et se osaa sen ja se peli vie mukanaan

Motivaatio näkyi oppilaiden keskittymisessä ja keskittymiskyvyssä. Energiaa piti päästä purkamaan hallitusti, johon hyvänä vaihtoehtona nähtiin oppimistehtävän tekeminen toimimalla ja liikkumalla. Oppilaat kokivat yhdessä sovitut toimintatavat mukaviksi, jolloin luokassa vallitsi turvallinen ja rauhallinen ilmapiiri. Toiminnallisuus toi positiivista virettä oppimiseen, tekemiseen ja koulunkäyntiin, auttoi muistamaan asioita paremmin, lisäsi oppimisen monipuolisuutta ja sitä kautta yleistä hyvinvointia.

O3: lapsi ei pysty istumaan neljääkymmentviittäminuuttii paikallaan, nii hän ehkä pystyis osan siit, kun hän välillä tekee jotain muuta -- jos hänelt odotetaan, et hän istuu paikallaan, nii jotta se onnistuu, nii sit pitää toiminnallisuut ja täs ryhmäs on energiaa niin paljon, et se kerta kaikkiaan patoutuu ja sit se purkautuu jos ei sitä hallitusti pureta -- toinen vaihtoehto on, et käykää juoksee pihalla hetken aikaa, mut kun sen voi sen energian käyttä, et tehä hetki jotain oppimistehtävää toimimal ja liikkumal ja se auttaa

O1: lapsella on mukavaa, turvallista, tääl on älyttömän rauhallista, ihan hiljasta monta kertaa, niin ku lapset tekee työtä, ne oppii paljon paremmin -- mun mielestä lapset on tarkkaavaisempia -- ja oppii keskittymään

O5: auttaa muistamaan, kun tehdään samalla, sit se mun mielestä tuo sellasta positiivista virettä siihen oppimiseen ja tekemiseen ja koulunkäyntiin

O6: monipuolisuus ja sitä kautta tää hyvinvointi täällä

Motivaation vaikutus tuli esille erilaisissa henkilökohtaisissa piirteissä. Toiminnallisuuden nähtiin sopivan kaikille sen sisältäessä monenlaisia toimintatapoja. Tekemisen avulla vilkkaat ja rauhattomat saivat luontaista liikettä ja keinon purkaa energiaa. Toisaalta se myös auttoi aktiivisempia oppilaita keskittymään rauhallisemmissa tehtävissä.

O4: mulla ei oo ollu yhtään sellasta oppilasta, joka ei olis pystynyt toiminnallisuuteen -- mulla on tällä hetkellä integroituna ADHD-poika, se sopii loistavasti hänelle -- vilkkaille se sopii tietysti, kun he saa purkaa sitä energiaa ja en mä tiedä onko joku, jolle se ei sopis

O5: haastaa myös sit niitä aktiivisia oppilaita keskittymään sit taas seuraavaan tehtävään, jotta pääsee touhuamaan

Toisaalta eriyttämisellä opetusta voitiin varioida erilaisten oppilaiden huomioimiseksi. Osa oppilaista saattoi tarvita enemmän aikuisen apua, jolloin tehtävää tuli muokkaa niin, että heikompikin pystyi siitä suoriutumaan tai opettajalle jäi enemmän aikaa auttaa apua tarvitsevia. Osa oppilaista saattoi tarvita tukea toimintaansa useilla opettajan vahvistuksilla ja heitä helpotti, kun opettaja oli vahvemmin mukana valvomassa toimintaa.

O4: täytyy tietysti ottaa se huomioon, että kuinka monen tyyppisiä oppijoita siellä luokassa on, onks joku, joka tarvii erityisesti koko ajan aikuisen apua, onks sen tehtävän luonne oltava sellanen, että osa pystyy toimimaan yksin ja mulla jää aikaa auttaa sit sitä joka tarvii apua vai onks tää semmonen tehtävä, et se heikompikin pystyy suoriutumaan yksin, jolloin mä voin sijoittaa sen koko laajan kokonaisuuden kokonaan pois luokasta

O6: on sit sellasii oppilaita, jotka ahdistuu, kun ne ei saakaan sitä ohjetta koko aika, et ne ei oo ihan siinä opettajan valvovan silmän alla -- ja ne tarvii monen kerran vahvistukset, ja et mä oon sitten niitten kanssa enemmän siinä hommassa

Kaikenikäisten oppilaiden ajatukset toiminnallisuudesta olivat positiivisia ja opettajat kertoivat sen vaikuttavan esimerkiksi motivaatioon ja tiedon sisäistämiseen. Opettajien mukaan toiminnallisuus ei tuntunut lapsista koululta, koska he pääsivät tekemään jotain mistä pitivät ja oppivat sen kautta paikallaan istumisen sijaan. Innostus näkyi myös myönteisesti oppimistuloksissa.

O2: kaikki on tykänny, et ku mä aina kyselen, et mitä tykkäsit, kun opeteltiin tällä tavalla, nii ei oo koskaan kukaan vielä purnannu

O1: tykkää tykkää, et ei me nyt enää joka tunti sanota, et tehdään toiminnallista, vaan et se on niinku automatio -- yks eskarilainen sano, et tääl koulus on niin kiva olla ja hyvä olla ja meil on tällöinen periaate, ku kiitä, kehu, kannusta ja sen noste on uskomaton, se tulee myös lapsilta

O4: kyl ne rakastaa sitä, ne nauttii siitä ihan suunnattomasti, et joku lapsihan sano mulle yhen kerran, et tää ei tunnu ollenkaan koululta, tää ei tunnu ollenkaan niinku mä olisin koulussa -- me ihan leikitään, mut me kuitenkin opitaan ja -- siitähän siitä on lasten mielestä kysymys, eihän ne nää sitä niinku me aikuiset, et me ollaan ujutettu sinne sitä, et niitten mielestä se on vaan iso leikki -- ne on niin kyllästyneitä siihen istumiseen, se näkyy lapsissa heti, siinä oppimismotivaatiossa, siinä millä innolla ne tulee sinne luokkaan ja kun ne tulee innolla luokkaan, nii nehän oppii

Vahvuudet näkyivät osaamisena ja kannustamisena. Oppilaat huomasivat osaamista itsessään ja toisissa sekä harjoittelivat samalla erilaisuuden hyväksymistä muiden oppilaiden erilaisilla taidoilla. Mahdollisuus nähdä toisenlaisia oppilaita antoi myös tilaisuuden huomata oppilaissa erilaisia piirteitä ja vahvuuksia sekä antamaan positiivista palautetta.

O2: joku voi olla tässä jutussa hyvä ja toinen onkin tossa hyvä, et sellasta kannustamista ja semmosta tulee tosi paljon ja just sit taas toisaalta semmosta erilaisuuden hyväksymistä, et toinen ei ookaan niin ketterä, mut sit taas sil on se tieto, jonka toinen tietää, et siinä kehittyy sit molemmat

O5: opettajalla on mahdollisuus nähdä vähän toisenlaisia oppijoita, et jotkut on hyvin hiljasi, eikä uskalla jossain tilanteessa välttämättä aina puhuu, mut sit kun ne lähtee touhumaan sä näätkin et wow, et sehän onkin tosi kähee tekemään tätä tai sehän on nopee ja pystyykin tämmöseen työhön ja sit usein nekin, jotka ei malta olla penkissään ja joutuu hirveesti ojentaa, et ole nyt ja ole hiljaa ja ole paikallaan, nii sit sellasis tehtävis ne loistaa ja sit sä pystytkin antaa niille positiivista palautetta

Toiminnallisuuden nähtiin sopivan myös hiljaisille ja aroille kun oppimista toteutettiin esimerkiksi ryhmissä tai pistetyöskentelynä. Pienemmässä ryhmässä ujojen on helpompi ilmaista mielipiteensä ja päästä tekemiseen mukaan, jolloin työhön kannustaminen toteutettiin tämän osaamisen ja olemassa olevan potentiaalin mukaan erilaisten voimavarojen ja lähtökohtien valossa. Huomioimalla yksilölliset piirteet opettajat kokivat voivansa siirtää vastuuta oppilaille tukemalla näiden osaamisen taitoja ja itsetunnon kehitystä auttaen samalla oman oppimisen ja osaamisen löytämisessä. Samalla luotto omaan tekemiseen kasvoi ja oppilas uskalsi toimia avoimemmin ja kokeilla uusia asioita.

O4: se sopii hiljaisille ja aroille, kun ne pystyy ryhmässä tekemään, ei tarvi aina koko luokan kuullen puhua, et voin sanoa sen oman mielipiteensä pienemmässä ryhmässä, jolloinka rohkeus lisääntyy niillä ujoillakin

O1: hirveesti otan lapsilta vastaan ehdotuksia ja mielipiteitä ja mitä enemmän he on tehny, sitä sitä enemmän he keksii ite

Toiminnallisuuden ja konkretian myötä oppilaat saattoivat kehittää omaa oppimista ja sitä kautta vahvistaa itsetuntoa. Kun he ymmärsivät pystyvänsä erilaisiin toimintoihin ja kokivat saavansa mahdollisuuksia osaamisen harjoitteluun, suhtautuminen oppimiseen muuttui positiivisemmaksi. Parhaimmillaan opettajat kertoivat oppimisen olevan onnellisia ilmeitä sekä lapsen iloa ja riemua.

O2: sellanen, joka ei oo huomannu tai on kokenu, ettei osaa jotakin, niin yhtäkkiä huomaa siinä toiminnallisuudessa, et osaanhan mä näinkin paljon, et ehkä tulee vielä konkreettisemmaksi siinä sitten -- se on ollu se lapsien riemu ja ilo parasta tässä, se palkitsee

O5: itse hoksaamista ja itse ymmärrystä ja sit sitä kautta, kun sä itse ymmärrät, itsetunto vahvistuu, et mä pystyn tähän ja vau, mulla on mahdollisuudet tällaseen ja mä ymmärsin, yleensä näkyy sellasia onnellisia ilmeitä, et oo osasin tän

Yhteisöllisyys ilmeni yhdessä toimimisena, toisten huomioimisena ja vuorovaikutuksena. Joustavilla ryhmittelyillä oppilaat harjoittelivat monenlaisten oppijoiden kanssa toimimista ja saivat mahdollisuuden tutustua toisiinsa yhteisen tehtävän kautta. Erilaiset työtavat ja ryhmäjaot nostivat yhteisöllisyyttä koko ryhmässä ja mahdollistivat erilaisten oppilaiden kanssa työskentelyn.

O6: kaikkennäköinen vuorovaikutus, nii sitä on paljon enemmän silloin, kun toimitaan eikä vaan istuta ja kuunnella ja lueta -- antaa mahdollisuuden siihen, että voi olla joustavia ryhmittelyjä, tää työ tehdään tällä porukalla, seuraava työ tehdäänkin jollain toisella porukalla tai te ootte alkutunnista näin ja lopputunnista näin tai -- pystyy tekemään erilaisten oppilaiden kanssa, et aina ei voi työskennellä sen oman parhaan kaverin kanssa

O5: tulee sattumanvaraisesti tai vuorovaikutteisesti tai ohimenneessä puhuttua kaikkien kanssa, kyllähän se nostaa sitä yhteisöllisyydenastetta ihan valtavasti ja sit ku ei tarvii keksii mitä mä ton kanssa juttelin, ku ei se oo mikään mun kaveri, vaan kun se fokus on siitä aiheesta mitä opetellaan, tai sun pitää käydä hakemassa siltä tyypiltä joku sana sun lappuun, nii sit sun tulee juteltuu sen kaa ja yhtäkkiä sä huomaatkin et joo, se onkin ihan hyvä tyyppi, et kylhän se kasvattaa sitä koheesiota koko ryhmässä

Yhteisöllisyyteen kuului myös koulun ulkopuolisten toimijoiden, kuten vanhempien ja isovanhempien sekä muun yhteisön liittäminen opetukseen. Yhteisellä projektilla oppilaat pääsivät harjoittelemaan ryhmäytymistaitoja, kun tehtävien avulla harjoiteltiin yhdessä toimimista. Mitä enemmän toimittiin yhdessä, sitä paremmin luokka hitsautui yhteen.

O4: oli semmonen ryhmä siellä koulussa, et niil oli tosi huonot ryhmäytymistaidot ja niillä oli vähän sillai irrallaan kaikesta, nii sit me tehtiin sellanen valtavan laaja projekti -- tehtiin tavallaan koko kyläyhteisö sitä hommaa yhdessä, et siinä oli vanhemmat ja isovanhemmat ja liitettiin siihen sit luokan omat ryhmäytymisjutut -- ja se oli kyllä tosi hieno juttu ja sit se hitsautui ihan eri tavalla se sakki yhteen, ne tehtävät -- pakotti toimimaan yhdessä

Haasteet

Jos toiminnallisuus nähdään liian haasteellisena tai luokka ei lähde siihen helposti mukaan on riskinä palata takaisin kirjatöskentelyyn. Ongelmia aiheutti esimerkiksi ideoiden ja luovuuden puute, negatiiviset kokemukset toiminnallisuutta kokeiltaessa sekä vanhoihin toimintatapoihin jämähtäminen. Haasteiden pohtimisella niitä voidaan ehkäistä ja miettiä toisenlaisia toimintamalleja toiminnallisuuden parantamiseksi. Haasteina nousi esiin kolme näkökulmaa, joita olivat *tilat ja välineet*, käytettävissä oleva *aika* sekä ryhmä ja oppilaiden *erityistarpeet*.

O4: ei oo ehkä ideoita, ei keksi, haluis kyllä, mut ei tuu mitään mieleen

O6: vaik mulla olis kuinka hieno ajatus tuolla -- eihän tää onnistu ollenkaan, et täst ei tuu yhtään mitään, nyt kirjat esille ja mennään taas vanhanaikaisesti

O3: mulla on se kirja -- et mä oonkin jämähtäny itseasiassa siihen taas, et näitä vaan otetaan ja tehään ja ihan kiva

Tilat ja välineet koettiin haasteena, kun niitä ei ollut riittävästi saatavilla, jolloin ympäristö itsessään ei tukenut toiminnallisuutta. Toiminnallisuuteen liittyvän liikkeen nähtiin tarvitsevan tiloja ja oppimisympäristöjä, kuten liikuntasalia ja käytävää ja näiden hyödyntämistä toiminnan lisäämiseksi.

O4: käytettävissä olevat tilat ei oo kaikilla niin optimaaliset -- esimerkiks ne ei pääse vaikka liikuntasaliin, joka on loistava toiminnallinen oppimisympäristö -- käytävällä ei saa mennä, siellä ei saa juosta, on valtava suuret luokat oppimismäärältään ja pienet tilat, kaikki tällöinen on tosi haastavaa, et musta tuntuu et ne rajotukset on ollu opettajille just sitä, et ne tilat ja se ympäristö ei tue sitä

Pienet tilat ja ahtaus koettiin haasteeksi etenkin isojen ryhmien kanssa, kun tarvittiin isommat tilat, joihin esimerkiksi jakaantua. Tilojen tulisi tukea erilaisten toiminnallisten menetelmien käyttöä ja mahdollistaa se koko luokalle yhtenäisesti niin, että jokaisella on mahdollisuus osallistua. Tämän nähtiin helpottavan myös haastavampien oppilaiden kanssa, kun tilanne saatiin rauhoitettua pienemmillä ryhmillä.

O6: tilat, tällä hetkellä meil on hirveesti tilaa täällä näin, mut jos sitä ei ole, ryhmän koko tai ryhmän koostumus, et ne on ehkä ne kaikkein isoimmat – jos siel on paljon ongelmallisesti käyttäytyviä oppilaita, niin kyllä siinä omat juttunsa on silloin -- mut kyl mun mielestä ehkä se ryhmän koko on kaikkein suurin haaste siinä, et se sit kertautuu siinä onks tiloja joihin jakautua tai siirtymiset, kaikki tällöiset

O3: näitä jakotunteja, et mullakin on sit vaan kakstoista tai kolmetoista oppilasta, nii kyllähän se sit helpommin käy, kun lapsia ei oo 26

Olosuhteisiin vaikutti koulujen välinevarastot ja materiaalien käyttö. Toiminnallisuuden nähtiin tarvitsevat välineiden vapaata käyttöä ja erilaisten materiaalien saatavuutta, jolloin ongelmaksi muodostuivat esimerkiksi kopiointirajoitukset ja muut kiellot. Opettajan ei tulisi olla velvoitettu hankkimaan itse materiaaleja, koska sen nähtiin vaikuttavan negatiivisesti opettajan omaan motivaatioon.

O2: välineet -- aika pienilläkin jutuilla pääsee jo alkuun, mut kyl se vaatii niitten tiettyjen perusjuttujen tekemistä tai valmistelemista

O4: olosuhteet pitää olla hyvät, koululla pitää olla hyvät välineet -- ja siel täytyy saada kopioida riittävästi, et ei saa olla rajoituksia kuinka paljon saat tehdä -- täytyy saada käyttää sitä välineistöä -- käytännön jutut nii et ne tukee sitä -- jos on kokoajan kielto päällä, et te saatte kopioida 20 kopiota päivässä, eikä yhtään enempää, tai että sun luokalle on tilattu nämä materiaalit, etkä sä saa käyttää enempää – tai jos sen opettajan pitää ostaa itse materiaalit, nii kyllähän se syö sitä motivaatiota

Käytettävissä oleva aika ja sen rajoitukset näkyivät opetuksen suunnittelussa ja ideoinnissa. Toiminnallisten tehtävien keksimiseen ja toteutuksen suunnitteluun piti nähdä vai-
vaa ja niihin tarvittiin enemmän aikaa kuin esimerkiksi oppikirjan tehtävien läpikäyntiin. Ideoiden oli hyvä olla kestäviä, jotta niitä voitiin käyttää myös myöhemmin.

O3: vie hirveesti aikaa, tai oikeestaan aikaa, vaan energiaa miettii, et miten mä tän asian nyt toiminnallisest heidän kanssaan käyn, ku ei oo mitään valmist, tai on, mut etsii sitä netistä tai sieltä sun täältä

O2: ainahan sitä sit välillä tuntuu, et aika on rajotteena ja välillä sit taas tuntuu, et itte pitää niitä omia ajatuksia -- ku se on niin helppo kirjaan palata tiettyjä juttuja tekemään, mutta et vaatii tietysti, et viittii nähä vaivaa ja tekee niitä erilaisia juttuja sit valmiiks, mut toisaalta ne on sit tulevana vuosina käytössä

Ajan puute koettiin haastavaksi myös materiaalin valmistuksessa, kun valmista materiaalia oli heikosti saatavilla. Esimerkiksi laminointiin sekä materiaalien ja kuvien etsimiseen tarvittiin ylimääräistä aikaa muun opetustyön ohella. Alun työläys nähtiin osasyynä siihen, miksi jotkut saattoivat kokea toiminnallisuuden hankalaksi toteuttaa. Haaste näkyi myös materiaalien hankinnassa, kun kokeileminen ja käsin tekeminen jäi vähemmälle ajan puutteesta johtuen. Opettajat kokivat tämän tärkeäksi ja halusivat lisätä sitä opetuksensa, mutta tiedostivat siihen liittyvät vaikeudet.

O4: monella on se ajanpuute, et ei kerkee tekemään sitä materiaalia mitä haluais -- ei oo mahdollisuutta toteuttaa sitä oman ajankäytön kannalta, että ei oo aikaa suunnitella ja valmistaa materiaalia, koska valmista materiaalia on heikosti saatavilla

O2: aluks se on kyllä tosi työläs homma, et siihen monesti kaatuu monella varmasti se, ettei viitti tehdä alkuun niitä materiaaleja, mut kyl se sit palkitsee, kun niitä voi käyttää koko koulu ja monilla eri luokilla

O6: mul olis johonkin ilmiöön liittyvät kamat vaik hankittu, täs on korillinen tavaraa ja nyt me lähetään opiskeleen jotain juttua -- sitä tulee ihan liian vähän tehtyä sen takia, et se on isois ryhmissä niin hankalaa -- paljon enemmän pitäis pystyä niissä ryhmissäkin työskentelee, et olis kaiken maailman kokeiltavaa, että tekis käsin, mutta -- ei aika riitä

Aika näkyi haasteena myös opetuksen aikatauluttamisessa ja suunnittelussa ainelukujärjestyksen, palkitettujen tuntien ja muiden opettajien opettamien tuntien kanssa. Tämä näkyi erityisesti vanhempien oppilaiden kanssa, joilla oppiaineet olivat lisääntyneet ja päivän sisäistä joustoa oli tarjolla liian vähän. Koko päivän tai viikon kokonaisuuksia oli vaikea toteuttaa rajoittavien tekijöiden vuoksi.

O6: kuudesluokka on aika lailla pakotettu sellaseen ainelukujärjestykseen, et ei vaan pysty tekemään sellasia koko päivän tai koko viikon kokonaisuuksia jostain aiheesta, kun siel on aina joku rajottava tekijä, siel on nyt enkuntunnit tossa ja niitä opettaa joku -- paljon on palkitettuja, et sitä semmosta päivän sisäistä joustoa liian vähäsen

Ryhmä ja oppilaiden erityistarpeet jakautuivat yksilöiden sekä koko ryhmän haasteisiin. Erityistarpeisia oppilaita olivat esimerkiksi ADHD- ja asperger-oppilaat, oppilas, jolle auditiivisen ohjeen ottaminen on vaativaa tai vaikeus vaihtaa työtavasta toiseen.

O5: oppilas, jolla on hirveen vaikeita tällaisia olemassa olevia ongelmia -- joka on hyvin ADHD-tyyppinen tai et on jotain asperger-piirteitä tai auditiivisen ohjeen ottaminen on vaikeeta ja vaativaa tai – semmonen, et on vaikeaa vaihtaa työtavasta toiseen, et on ihan joku neuropsykiatrinen juttu, joka estää, nii heillä nää on todella haastavia ja he ei välttämättä tykkää niistä

Erilaiset diagnoosit ja oppimisvaikeudet saattoivat vaikeuttaa toiminnallisuuden käyttöä ja esimerkiksi liike aiheuttaa levottomuutta ja keskittymisvaikeuksia. Joidenkin oppilaiden nähtiin tarvitsevat erityisen paljon opettajan tai avustajan läsnäoloa ja tukea toiminnallisen työtavan mahdollistamiseksi. Haasteena oli nimenomaan heidän oppimisensa varmistaminen, ei vain mukana kulkeminen, ja tsemppaaminen toisenlaiseen tapaan ajatella ja tehdä. Muuttuva toiminta saattoi olla joillekin psyykkisesti liian rasittavaa, mutta opettaja 3 ajatteli työtavan olevan kuitenkin mahdollinen opettajan tuella. Tilanne vaati vain sinnikkyyttä ja toimintatapaa totuttelua pieninä annoksina. Loppujen lopuksi opettajien tarkoituksena oli tukea oppilasta kohti toiminnallisuutta, jotta se lähtisi oppilaista itsestään.

O5: lapset, joilla on erityishaasteita -- nii heille se on vaikeeta ja mä lähtisin miettimään sitä, aina ne on mukana, mut ei välttämättä pysty siihen, et sit heidän kans pitäis käydä ihan erikseen tai joku avustaja tai joku olla vieressä tekemässä ja tsemppaamassa

O3: tietämykset oppilaat, erityisvaikeuksien oppilaat – (pitäis) siedättää, et hän oppii sen asian, mutta kyl mä näkisin et sinniteltäis

Ryhmä voi olla vaikea saada innostumaan tai toisaalta ryhmä saattoi innostua liikaa, jolloin toiminnallisuuden tarkoitus ja hyöty katosi riehumiseen ja juoksemiseen. Tietyillä oppilailla ja ryhmillä struktuurin tarve saattoi olla erittäin suuri ja saattoi hajota pitkäkestoisissa, aikaa vievissä harjoituksissa. Tällöin esille nousi tavoitteiden tärkeys, toiminnalle asetetut rajat ja toiminnallisuuden muokkaaminen luokan tarpeiden mukaan. Toimintamallin muuttamiseen tarvittiin toiminnallisuuden harjoittelua sekä positiivista lähestymistä. Haastavien ryhmien kanssa hyväksi toimintatavaksi nähtiin lyhyemmät toiminnalliset tuokiot ja toiminnallisuuden käyttäminen säännöllisesti, jolloin toimintamalli tuli pikkuhiljaa tutuksi.

O2: välillä voi olla semmosia ryhmiä -- et perus jutut ei toimi, ei saada sitä ryhmää innostumaan tai sit toisaalta ne innostuu vähän liikaa -- tarkotushan ei oo, et silloin riehutaan ja juostaan aivan päättömänä, vaan et siinä pitää olla kuitenkin pointti mitä tehdään ja tietyissä rajoissa, et jos sitä luokkaa ei saa hallintaan niillä tunneilla, nii sit se hyöty häipyi

O1: saattaa olla sellanen porukka, joka ei oo paljon tehny sitä työtä, toiminnallisuutta, et se voi olla sen harjoittaminen siihen, et pystyy sitä toimintaa

O5: struktuurin tarve on niin suuri, et sit ne ei välttämättä kestä sitä toiminnallisuutta mitenkään isos määrin -- niitten pitää olla vaan lyhyitä pieniä settejä -- riippuu sit myös siitä opetettavasta asiasta, et ne on kivoja välipaloja ihan sinne tänne tonne, vaik johonkin tunnin keskelle tai väliin ja kyl mä pyrin, et mul olis säännöllisesti toiminnallisuutta – saattaa olla ihan sellasia toiminnallisia pieniä tuokioita

Tuki

Opettajien puheesta nousi esille ympäristöstä saatavan tuen tärkeys *työyhteisössä, vanhempien* hyväksynnässä ja yhteisesti jaettavissa *ideoissa*. Yhteisesti sovitut ajatusmallit koulun toimintakulttuurissa, luottamus opettajien osaamiseen ja oppimiseen toiminnallisuuden avulla sekä avoimuus ideoiden jakamisessa koettiin tärkeiksi opettajien omaa toimintaa kehittäessä.

Työyhteisössä koulun toimintakulttuurilta ja muilta opettajilta toivottiin samanlaista ajattelua, käyttöä ja periaatteita toiminnallisuudesta. Koulun tuki nähtiin tärkeäksi toiminnallisuuteen kannustamisessa ja tuomassa positiivista virettä menetelmän käyttämiseen.

O1: meil on tän koulun mentaliteetti, et kaikil aikuisil on samat periaatteet, tääl liikutaan paljon, meil on ovet auki tääl paljon -- ja tehdään kaikkee

O2: periaatteessa rajaa ei , mutta tietysti se riippuu monesti myös oppilasryhmästä, et se on vähän siitä kulttuurista ja siitä mikä siinä luokassa on tai koko koulussa, et tukeeks se sitä vai ei

Haasteena nähtiin luokkien erilaiset toimintatavat, kun osa koulun opettajista käytti toiminnallisuutta ja osa ei. Toiminnallisuus koettiin niin hauskaksi, että siihen olisi halunnut osallistua myös toisen luokan oppilaat. Toiminnallisuuteen ei kuitenkaan pitänyt pakottaa, vaan se piti mahdollistaa esimerkiksi erilaisilla välineillä ja ideoiden jakamisella, koska kaikilta opettajilta se ei välttämättä tullut luonnostaan.

O3: voi olla sellainen koulun kulttuuri, katotaan vähän, et taas noi juoksee tuol käytävillä

O4: siinä on se kurja juttu, et kun ne käy ne oppilaat sit siinä meidän luokan ovella kurkimassa, kun me tehdään kaikkea kivaa ja sit nekin haluais osallistua ja tehdä ja sit niille ei tehdä mitään, ne ei pääse osallistumaan

O5: saa tehdä ja varmasti tykätään, on semmonen positiivinen vire siinä ja mä oon meidän liikkuva koulu -vastaava, yrittäny tietty tuodakin tänne erilaisii välineit, jotain lattiamattoi ynnä muuta mikä tukis sitä ja yrittäny jakaa ideoita, mut se on hirveen henkilökohtainen, et siihen ei pidä työntää mun mielestä, vaan siihen pitää antaa mahdollisuus ja sitten se lähtee elämään, mutta jos pakotetaan, sitten se kääntyy itseään vastaan

Vanhemmat olivat tärkeässä asemassa kokeilujen mahdollistamisessa. Positiivinen suhteutuminen toi varmuutta opettamiseen ja opettajat kertoivat keskustelewansa vanhempien kanssa toiminnallisuudesta vanhempainillassa. Toimintatapa saattoi olla vanhemmille uusi, jolloin oli tärkeää avata toiminnallisuus käsitteenä. Vanhemmat saattoivat esimerkiksi miettiä, miksi koulussa leikittiin, miksi ei tullut läksyjä tai miten varmistettiin, että toiminnallisuudella myös opittiin. Liikkumisen ja oppimisen yhdistäminen tavoitteiden kanssa koettiin kuitenkin yleisesti hyväksi. Vanhemmat tukivat opetusta muun muassa ideoimalla retkikohteita ja lähtemällä mukaan.

O2: vanhemmatkin on ottanu tän hyvin vastaan, et mäkin oon vanhempainillassa puhunu, et me käytetään paljon näitä toiminnallisia toimintatapoja, et jotkut ajatellu, et siellä ne vaan leikkii, mut täytyy aina selittää, et meil on pointti täs leikissä, et me opitaan -- tällä saadaan niin sanotusti helpolla sit kyl sitä liikkumista ja toisaalta sit sitä oppimista

O6: se on oppilaista kivaa ja vanhemmat on aivan ku sulaa vahaa, sitten voi olla vanhempia, jotka on sitä mieltä, et se ei oo mitään oikeeta koulunkäyntiä, te leikitte, mitä te leikitte, eiks tuu läksyjä, toiminnallisista tehtävistä on aika vaikee antaa läksyä ja joillekin läksyt on merkki siitä, et opiskellaan ja opitaan, mut että noin karkeasti ottaen ja kaikesta sit sellasesta, jossa lähdetään koulusta ulos, nii siitä en mä oo koskaan saanu negatiivista palautetta, et kyl sitä vanhemmat parhaansa mukaan yrittää tukea ideoimalla jotain, missä vois käydä tai mitä vois tehdä tai lähtemällä mukaan

Ideat sisälsivät koulutukset, erilaiset sivustot, kirjallisuuden ja ideoiden vaihtaminen kollegoiden kanssa. Opettajat kertoivat saavansa niistä lisää ymmärrystä ja vahvistusta omaan tekemiseensä. Koulutuksista saadut vinkit ohjasivat tekemistä eteenpäin ja toivat toiminnallisuuteen lisää syvyyttä. Ideoita oli helppo siirtää luokkaan ja eri oppiaineisiin. Ideoiden jakaminen ja vertaistuki nähtiin oleellisena osana toiminnallisuutta, joiden avulla tuettiin myös omaa kehitystä. Mitä enemmän erilaisia menetelmiä kokeili, sitä enemmän niistä innostui ja inspiroitui.

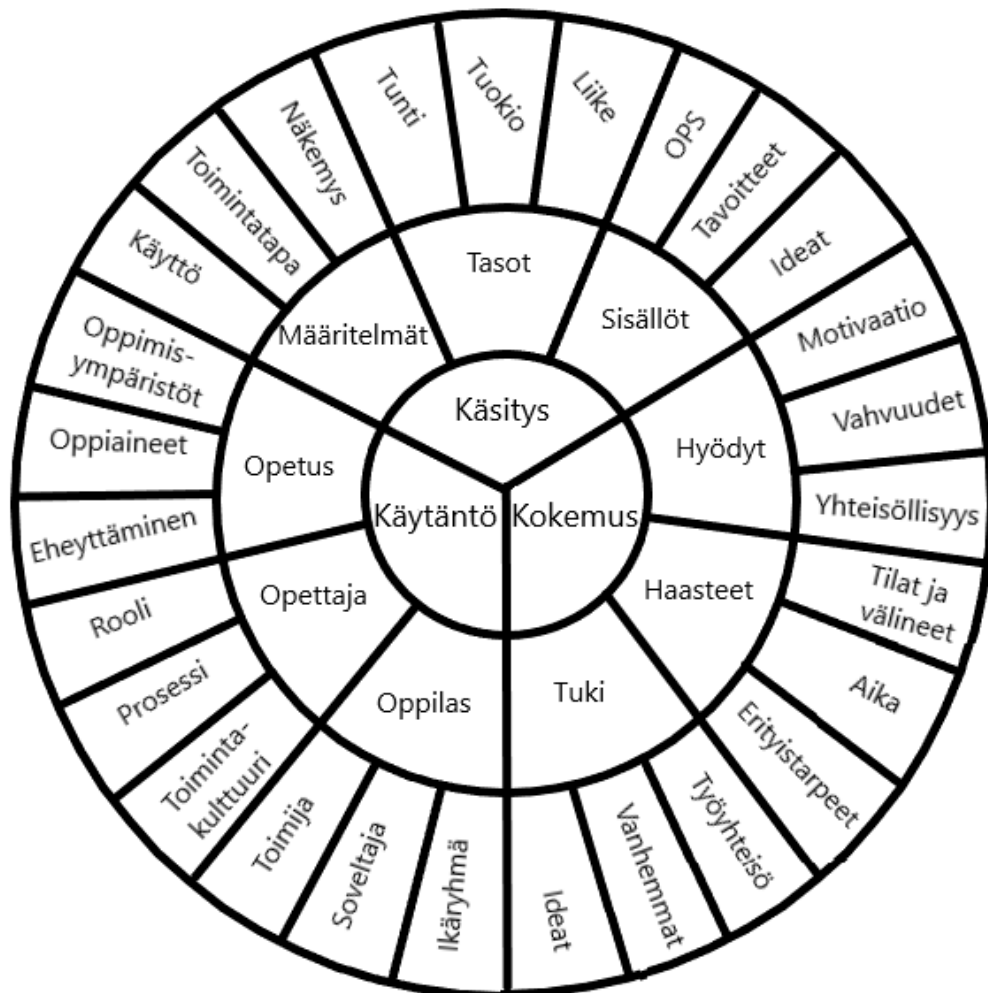
O1: koulutuksissa, et kyl sielt on ihan tullu sellasta ideaa, et ainiin noinkin voi tehdä ja noinkin voi tehdä, et kyl ne on mun mielestä hirveen tärkeitä ne koulutukset, ihan vaan sen et sä ymmärrät mitä sä teet ja saat vinkkejä, et se vahvistaa sitä, mitä sä teet, et mä koen tekeväni oikein

O5: rupesin kehittää sitä ite, et miten tää vois olla jos tän tekis näin ja näin kielen opettamisen kautta -- sit varmaan sen jälkeen pikkuhiljaa huomannu, ku on kaikki uudet Pinterestit ja Alakoulun Aarreaitat, niin sit rupes huomaa sieltä samanhenkisii ideoita, et kyl se mun mielestä vertaisten jakaminen on ihan olennaista, et kannattaa ehottomasti sieltä sitä kautta lähteä, et mitä muut on tehny ja nyt on jo sit kirjallisuutta kaikkii näit Peppu irti penkistä ja Salon nää, nii sit kun sä näät jostain kirjasta tai näät jonkun jutun, nii se lähtee itellä elämään

6.4 Yhteenveto: toiminnallisuus työtapana

Toiminnallisuus näyttäytyy monesta näkökulmasta yksityiskohtaisesti, laajasti ja monipuolisesti liikkuen kohti sen kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Tätä havainnollistetaan kuvio 4, *Toiminnallisuus työtapana*. Toiminnallisuuteen työtapana yhdistyvät tutkimuksen teemat, käsitykset, käytäntö ja kokemukset, sekä niiden pohjalta syntyneet yhdistävät ja pääluokat. Kuvion keskustassa olevien teemojen avulla vastataan tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on toiminnallisuudesta opetuksessa?
2. Miten toiminnallisuus näkyy opettajien käsityksissä käytännössä?
3. Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on toiminnallisuuden käyttämisestä alakoulussa?



Kuvio 4. Toiminnallisuus työtapana.

Käsitykset

Käsitykset toiminnallisuudesta opetuksessa kuvaavat opettajien pedagogista ajattelua. Toiminnallisuuden määritelmässä korostuu kokonaisvaltainen aktiivinen tapa oppia ja erilaisten oppijoiden huomioiminen monipuolisesti tekemällä. Opetuksessa tulee ottaa huomioon erilaiset tavat oppia; kuulemalla, näkemällä, lukemalla ja tekemällä. Toiminnallisuuden avulla opettajat kokevat voivansa yhdistää näitä kaikkia ja tuoda opetukseen tarvittavaa vaihtelua. Toiminnallisuus sopii opettajien mielestä parhaiten aloitukseen tai kertaamiseen. Uuden asian opettaminen toiminnallisuuden avulla koetaan hankalaksi, koska tekemiseen voi olla vaikea keskittyä hatarilla tiedoilla. Toiminnallisuus nähdäänkin enemmän tiedon syventämisen välineenä ja osana suurempaa ymmärtämistä.

Tasot kuvaavat toiminnallisuuden työmuotoa, kestoja ja osallistujia. Toiminnallisuus nähdään laajasti sekä hetkellisinä liikuntataukoina, toiminnallisina tuokioina, että kokonaisina oppitunteina ja koulun ulkopuolella tapahtuvina vierailuina tai retkinä. Toteuttamistavan laajuus saa kuitenkin kritiikkiä, jos siltä puuttuu tietty tavoite. Laaja ja opettajakohdainen tulkinnallisuus aiheuttaa erilaisia tasoja, toteuttamistapoja ja käsityksiä. Kaikki opettajat kuitenkin käyttävät kaikkia tasoja vaihtelevasti tarpeen, työtilanteen ja -muodon mukaan. Osa opettajista yhdistää toiminnallisuuteen myös liikkuvan koulun.

Opetuksen sisältö ja sitä kautta toiminnallisuutta ohjaavat linjat löytyvät opetussuunnitelmasta, tunnin tavoitteista tai ideoista, joita opettajat haluavat opetuksessaan toteuttaa. Kaikkien opettajien mielestä toiminnallisuus on osa opetussuunnitelmaa, mutta tulkinnot sen vaikutuksesta vaihtelevat. Osa opettajista näkee opetussuunnitelman pikemmin tarjoavan mahdollisuuden toiminnallisuuteen, kun taas toiset ajattelevat sen velvoittavan sitä. Tavoitteet ohjaavat opetusta silloin, kun tarkoituksena on käydä jokin opetuksen osa-alue läpi ja mietitään keinoja sen opetukseen toiminnallisesti. Joskus kuitenkin opettajat keksivät toiminnallisen idean, jonka haluavat luokan kanssa toteuttaa ja miettivät minkä asian oppimiseen se sopii. Yhteisesti näiden toteutukseen haetaan ideoita opettajanoppaista, kirjallisuudesta, erilaisista keskustelu- ja nettifoorumeista sekä muilta opettajilta.

Käytäntö

Toiminnallisuuden näkyminen opettajien käsityksissä käytännössä sisältää laajasti eri osa-alueita opetuksesta ja tekijöistä riippuen. Opetus kuvaa opettajan tekemiä valintoja toiminnallisuuden toteutuksesta yleisesti, eri oppiaineissa sekä oppiaineita yhdistäen. Käytäntö opetuksessa näkyy erilaisten oppimisympäristöjen käyttönä, erilaisten tilojen hyödyntämisenä, monipuolisten välineiden käytöllä ja esimerkiksi ottamalla opetukseen mukaan myös asiantuntijoita sekä digitaalisuutta. Näiden käytöllä ei koeta olevan rajoja, tarvitaan vain luovuutta ja rohkeutta niiden kokeilemiseen. Toiminnallisuuden nähdään sopivan helpoiten konkreettisiin aineisiin, kuten matematiikkaan, äidinkieleen, muiden kielten opetukseen ja ympäristöoppiin. Opettajien mielestä sitä on kuitenkin mahdollista soveltaa myös muissa aineissa, kuten historiassa ja uskonnossa. Tiettyjen aineiden, esimerkiksi käsityön, kuvaamataidon ja liikunnan nähdään olevan itsessään jo toiminnallisia, jolloin niitä ei mainita erikseen. Toiminnallisuuden avulla oppiaineita on helppo yhdistää ja erityisesti korostuu opetuksen vieminen pois kirjatyo-skentelystä ja pulpetissa istumisesta.

Opettajan rooli, prosessi ja toimintakulttuuri edustavat toiminnallisuuden aloitusta ja tuomista luokkaan. Opettaja tarjoaa virikkeet, tilat ja mahdollisuudet työskentelyyn. Opettajan rooliin kuuluu myös kannustaminen ja toisaalta ryhmän hillitseminen. Vastuuseen kuuluvat ideointi, materiaalien valmistus ja hankinta sekä suunnittelu, kun valmista ei ole helposti saatavilla. Paljon on kiinni opettajien asenteesta ja panostuksesta, mikä näkyy myös prosessiin tutustumisessa ja oman osaamisen syventämisessä. Toimintakulttuurilla opettajat kuvaavat toiminnallisuuden aloitusta ruohonjuuritasolta, luokalta vaadittavia tapoja toimia ja yhteisten sääntöjen muodostamista. Erityisesti opettajaosuudessa korostuu rohkeus toimia toisella tavalla, kokeilla uutta ja ihmetellä yhdessä oppilaiden kanssa.

Oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka osaa myös soveltaa oppimaansa sekä erilaisia toimintatapoja eri tilanteissa. Tästä esimerkkinä ovat oppilaiden kehittämät omat leikit ja aktiivinen rooli toiminnallisissa oppimistilanteissa. Opettajien mieleistä työtapa sopii kaikenikäisille, mutta sitä on helpompi toteuttaa pienten kanssa, kun lukujärjestys on joustavampi ja oman opettajan osuus isompi. Pienemmillä oppilailla tarve liikkeeseen ja leikkiin on myös suurempi. Isompien kanssa muiden opettajien tunnit saattavat olla haaste suuremmille projekteille ja laajemmille toiminnallisille kokonaisuuksille. Opettajat näkevät kuitenkin toiminnallisuuden sopivan kaikille ja käyttävät sitä myös isompien oppilaiden kanssa.

Kokemukset

Kokemukset sisältävät toiminnallisuuden hyödyt, haasteet ja tuen tarpeen. Hyödyt kuvaavat toiminnallisuuden käyttämisen syitä sekä oppilaiden ajatuksia toiminnallisuudesta. Merkittävänä osana on motivaation ja keskittymisen parantuminen toiminnallisuuden avulla. Opettajien mielestä toiminnallisuuden avulla tuetaan oppimisen iloa ja riemua, tehdään opetuksesta mielekkäämpää sekä harjoitellaan pitkäjänteistä työskentelyä mielenkiintoisten menetelmien siivittämänä. Positiivinen vire auttaa sisältöjen muistamisessa ja ymmärtämisessä sekä lisää kokonaisvaltaista hyvinvointia. Vahvuudet näkyvät omien vahvuuksien löytämisenä erilaisista oppimistavoista, persoonan vaikutuksesta oppimiseen sekä positiivisena palautteena, jota työskentelyn myötä pystytään tarjoamaan monenlaisille oppijoille. Yhteisöllisyys ilmenee hyödyissä yhdessä toimimisena, toisten huomioimisena ja kehittyvänä vuorovaikutuksena.

Haasteina kuvataan tilojen ja välineiden puuttumista sekä käytettävissä olevan ajan vähyyttä. Paljon on kiinni koulun tarjoamista olosuhteista ja materiaaleista. Toimintatapana toiminnallisuus vaatii ennakkointia ja etukäteisvalmisteluita, jotka ovat kiinni opettajan työpanostuksen määrästä. Käytettävissä oleva aika koetaan haasteelliseksi, koska muun koulussa tapahtuvan työn ohella sitä ei ole ja valmista materiaalia on heikosti saatavilla. Toiminnallisuuden nähdään vaativan vaivaa ja energiaa. Toiminnallisuutta suunniteltaessa opettajan tulee ottaa myös huomioon erilaiset ja erityistarpeiset oppilaat työn sujuvoittamiseksi. Niin kuin mitä tahansa työtapaa valitessa, myös toiminnallisuuden mahdollistaminen vaatii ylimääräistä työtä kirjatyo-skentelyyn verrattuna.

Tukea toiminnallisuuteen opettajat saavat työyhteisöltä, vanhemmilta sekä muilta opettajilta, jotka esimerkiksi jakavat ideoitaan erilaisilla sivustoilla. Tuki ja työtavan tunnustaminen merkittäväksi koetaan tärkeiksi, koska ne tuovat varmuutta opettajien omaan tekemiseen ja opetusta ohjaaviin toimintamalleihin. Koululta opettajat toivovat tukea välineissä, yhteisissä toimintatavoissa ja ideoiden jakamisessa. Vanhemmilta opettajat puolestaan pyytävät luottoa työtavan käyttöön, kannustamista liikkumiseen ja konkreettiseen tekemiseen sekä mahdollisesti yhteistyötä tarvittaessa. Isona osana toiminnallisuutta opettajat tuovat esiin luovuuden merkityksen ja uskalluksen kokeilemiseen. Tärkeää on kuitenkin oman ymmärryksen lisääminen ja tekemisen vahvistaminen esimerkiksi koulutusten kautta, joista opettajat kokevat saavansa hyvät eväät eteenpäin. Kun perusteet on hallussa, lisää ideoita lähdetään hakemaan erilaisilta sivustoilta, kirjallisuudesta sekä vaihtamalla ajatuksia kollegoiden kesken. Mitä enemmän menetelmiä kokeilee, sitä enemmän niistä innostuu ja sitä enemmän niitä käyttää. Kaikkein tärkeintä on vain päästä alkuun.

7 Luotettavuus

Tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan Lincolnin ja Cuban (1985) näkemyksiin nojaten perinteisten luotettavuustarkastelun soveltamisesta laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin. Luotettavuutta tarkastellaan vastaavuuden, siirrettävyyden, tutkimustilanteen arvioinnin ja vahvistettavuuden avulla. (Tynjälä, 1991; Patrikainen, 2012, 321-328.)

Vastaavuus

Vastaavuudella viitataan laadullisen tutkimuksen totuusarvon kriteeriin ja siihen, miten tutkimuksen tulokset vastaavat tutkittavien todellisuutta. Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen voidaan päästä erilaisten menetelmien, tutkijoiden, tietolähteiden ja teorioiden yhdistämisellä. (Patrikainen, 2012, 321; Tynjälä, 1991, 392-395.) Tämän tutkimuksen teoriaosuus muodostui universaalin historiakatsauksen, suomalaisen kasvatustieteen sekä nykyisten oppimiskäsitysten näkökulmasta. Toiminnallisuus -käsitettä tutkittiin monipuolisen pedagogisen kirjallisuuden valossa, aiempien tutkimustulosten kautta sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Vahvan teoriapohjan tarkoituksena oli auttaa lukijaa ymmärtämään toiminnallisuuden muodostumista kohti nykyistä opetusta ja opetuksen tarkoitusta. On kuitenkin huomioitava toiminnallisuus -käsitteen laajuus ja monitulkinnallisuus, jolloin sen täydellinen auki selittäminen ei ole mahdollista. Teoriaosuuden tavoitteena oli kiinnittää huomiota toiminnallisuuden pitkään perinteeseen ja näin hahmottaa sen olemassa oloa nykyisissä oppimis- ja kasvatuskäsitteissä.

Vastaavuuteen kuuluvat luokittelu- ja tulkintasääntöjen tarkka selvittäminen. (Patrikainen, 2012, 321; Tynjälä, 1991, 392-395.) Tutkielman teon aikana voidaan puhua myös läpinäkyvyydestä, kun tehtyjen päätösten, valintojen, rajausten ja analyysin etenemistä ohjanneiden periaatteiden auki selittäminen vaikuttavat vahvasti tutkielman luotettavuuteen. Läpinäkyvyyden avulla lukija näkee mistä aineisto koostuu, miten päähavainnot rakentuvat sekä mitä rajoituksia sillä on. Osana luotettavuutta on nimenomaan aineistonkeruun liittyvän vaihtelun tiedostaminen ja hallitseminen sekä tutkijan kyky arvioida tutkielmansa luotettavuutta kriittisesti ja testata havaintojaan useasta näkökulmasta. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 27-28; Kiviniemi, 2010, 81.) Vahvana osana tämän tutkimuksen toteutusta, tutkimustulosten analysointia ja tutkimustulosten esittämistä olivat luokittelu- ja tulkintasääntöjen sekä läpinäkyvyyden periaate jokaisen päätöksen auki selittämisessä, perustelemissa ja huolellisessa pohdinnassa. Ruusuvuori ym. (2010) mukaan osana tutkielman tekoa voi olla huomioiden, ajatusten, ihmetysten ja oivallusten kirjoittaminen ylös. Näin prosessimaista työskentelyä voi hyödyntää myös

palatessa tutkielman eri vaiheisiin ja päätöksiä arvioidessa. (Ruusuvuori ym., 2010, 27-28.) Tämän tutkimuksen rakenne selkiytyi jatkuvasti tutkimuksen ja analysoinnin edessä sekä tutkimustulosten selvityksessä. Auki kirjoitettu ja useasti tehty analysointiprosessi tarjosi laajan ja kattavan kuvauksen haastateltavien opettajien toiminnallisuuden käsityksestä, käytöstä ja kokemuksesta. Luotettavuutta ja uskottavuutta vahvistettiin tutkimuksen etenemisen raportoinnilla sekä avaamalla käsitteellistykseen edistymistä ja niistä syntyneitä rakenteellisia ratkaisuja. Analysointiprosessin edistystä tuettiin myös kuvaavilla taulukoilla. Tutkimustulososiossa analysoinnissa syntyneitä jakoja havainnollistettiin selkiyttävillä kuvioilla, kattavilla aineistositaateilla sekä tulosten monipuolisella tarkastelulla opettajien toiminnallisuuden todellisuuden varmistamiseksi.

Siirrettävyys

Analyysin kattavuutta tarkastellessa voidaan pohtia tulosten siirrettävyyttä ja yleistettävyyttä, vaikka se ei laadullisen tutkimuksen tarkoitus lähtökohtaisesti olekaan (Eskola & Suoranta, 2003, 210-214). Tulosten siirrettävyys riippuu tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta, jolloin vastuu siirrettävyydestä on tutkimustulosten hyödyntäjällä (Patrikainen, 2012, 324; Tynjälä, 1991, 390). Analyysistä syntyneet jaot kuvasivat toiminnallisuutta monesta eri näkökulmasta ja yhteenveto kokosi haastattelusta saadut tulokset toiminnallisuuden työtavaksi, jota opettajat yhteisesti käyttivät. Haastateltaviksi valikoituivat nimenomaan toiminnallisuutta käyttävät opettajat eri puolilta Suomea, eri kokoisista kouluista ja erilaisista lähtökohdista. Vaikka haastateltavien otanta ei ollut suuri, edusti se tässä tutkimuksessa monipuolisesti monenlaisia opettajia ja tarjosi laajaa näkemystä aina kyläkouluista isompiin monen sadan oppilaan kokonaisuuksiin. Vastauksissa toistuivat samanlaiset teemat ja näkemykset, jolloin niiden voidaan ajatella yleistettävästi kuvaavan toiminnallisuutta koulussa. Kattavan ja konkreettisen kuvauksen ansioista tuloksia on myös mahdollista siirtää omaan opetukseen.

Tutkimustilanteen arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten muuttumattomuus ei ole relevanttia, koska todellisuutta on monia. Tutkimustilanteen arvioinnissa otetaan tällöin huomioon erilaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat seikat sekä tutkimuksesta ja ilmiöstä johtuvat tekijät. (Patrikainen, 2012, 326; Tynjälä, 1991, 391.) Toisaalta Eskola & Suoranta (2003, 210-214) kertovat aineiston olevan luotettava silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia, on tarpeeksi kattava, arvioitavissa ja toistettavissa. Myös Saarela-Kinnunen ym. (2010, 195) kuvaavat toistettavuuden olevan yksi tapaustutkimuksen perinteisempiä kriteerejä. Tässä tutkimuksessa tutkimustilanteen arviointia voidaan pohtia aineistonkeruumenetelmillä haastateltavien valinnan, yhteisen haastattelurungon ja samankaltaisen haastattelutilanteen

näkökulmista. Tutkimusaineisto kerättiin kasvotusten tehdyillä haastatteluilla, jotka nauhoitettiin ja litteroitiin. Haastattelu koettiin tutkimustehtävän kannalta toimivimmaksi menetelmäksi, kun tavoitteena oli tutkia opettajien käsityksiä, käytännön ajatuksia ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Puolistrukturoidun teemahaastattelurungon avulla kysymykset olivat kaikille samat, mutta antoivat mahdollisuuden yksilöllisiin vapaisiin vastauksiin. Tutkimuskysymyksiä ei lähetetty etukäteen spontaanimpien vastausten toivossa, mutta toisaalta miettimällä kysymyksiä ennen haastattelua vastaukset olisivat voineet olla kattavampia ja yksityiskohtaisempia. Haastattelut toteutettiin lyhyen ajan sisällä toisistaan ja litteroitiin heti haastattelutilanteen jälkeen. Ensimmäiset merkinnät aineistoon tehtiin jo litteroinnin yhteydessä, mutta varsinainen aineistolähtöinen sisällönanalyysi kaikkien haastatteluiden jälkeen. Vaikka vastaukset kokonaisuudessaan olivat laajoja ja lähtivät jokaisen opettajan omasta tulkinnasta, alkoi vastauksissa näkyä myös toistoa. Tällöin aineisto koettiin tarpeeksi kattavaksi ja monipuoliseksi.

Vahvistettavuus

Tynjälän (1991, 391) mukaan tutkimuksella tavoitellaan näkökulmia totuuden sijaan. Tutkija on aineistonkeruun väline, jonka näkemykset ja tulkinat kehittyvät tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi, 2010, 81). Tutkijan oma pohdinta tutkimuksen subjektiivisuudesta sekä omasta roolista tutkimuksen tekijänä vaikuttavat luotettavuuteen. Tutkijan tulee esimerkiksi miettiä mitä milläkin käsitteellä tarkoittaa, mitä seurauksia käsitteellistamisellä on ja vastaavatko ne tutkittavien käsityksiä. (Eskola & Suoranta, 2003, 210-214.) Tutkimuksen objektiivisuus on siirtynyt tutkijasta aineiston neutraaliuteen. Tätä kuvataan vahvistettavuudella, joka saavutetaan, kun on varmistuttu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. (Tynjälä, 1991, 391-392; Patrikainen, 2012, 328.) Tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena oli selvittää toiminnallisuutta *mitä*, *miten* ja *miksi* kysymysten kautta ja näihin haettiin vastausta kentältä toimivilta opettajilta. Opettajat nähtiin opetuksen asiantuntijoina, joiden haastatteluilla kerättiin toiminnallisuuden käsitteestä, käytännöstä ja kokemuksista mahdollisimman kattavaa kuvaa. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi tarjosi paljon luokittelua ja näistä syntyneitä käsitteellistyskäsitteitä. Analyysissä hyödynnettiin koko aineisto ja esitettiin se kokonaisuudessaan tutkimustuloksissa kaikkien opettajien esimerkkejä käyttäen. Luokittelun tarkoituksena oli yksinkertaistaa ja selkiyttää haastattelujen pohjalta saatu aineistomateriaali niin, että se kokosi mahdollisimman hyvin opettajien näkemykset yhteen ja vastasi heidän ajatuksiaan sekä mahdollisti toiminnallisuuden soveltamisen myös muualla.

8 Pohdintaa

Toiminnallisuutta on tutkittu aiemmin muun muassa tietyn oppiaineen tai käsitteenmäärittelyn kautta. Toiminnallisuus käsitteenä on kuitenkin vaikeasti rajattavissa, koska useimpiin työtapoihin liittyy mahdollisuus toiminnalliseen aktiivisuuteen. Tässä ilmenee tämän tutkimuksen ydin. Opetuksen muodostumiseen liittyy aina vallallaan olevat kasvatuskäsitykset ja -näkömynkset, kontekstisidonnaisuus, opetussuunnitelma sekä koulu instituutiona. Nykyinen koulu painottaa aktiivista toimintaa, laaja-alaista osaamista, oppimaan oppimista ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista. Mahdollisuus aktiiviseen toimintaan on olemassa, mutta sen käyttö riippuu opettajasta, hänen pedagogisesta ajattelustaan sekä opetusmenetelmistä. Näistä ajatuksista johdettuna tämä tutkimus lähestyy toiminnallisuutta kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta. Toiminnallisuuden perustelut; teoreettiset tausta-ajatuksset, käsitteenmäärittely sekä opetussuunnitelma kertovat, miksi toiminnallisuutta ylipäänsä on kasvatuksessa ja opetuksessa, kun puolestaan tutkimustulokset avaavat sen näkymistä kentällä. Ilman monipuolista käsitteen avausta voidaan tuskin puhua käsitteen ymmärtämisestä, jolloin tarvitaan sen laajaa tarkastelua ja haltuunottoa. Seuraavissa kappaleissa pohditaan tästä tutkimuksesta nousseita ajatuksia *toiminnallisuuden mandaatilla, tutkimustulosten tarkastelulla, tutkimustulosten hyödyntämisellä ja jatkotutkimusidealla.*

Toiminnallisuuden mandaatit

Mandaatilla tarkoitetaan jonkin asian julistusta, toimeksiantoa tai valtuutusta. Näitä määritelmiä voidaan soveltaa myös tämän tutkimuksen teorian tarkastelun osa-alueisiin. Toiminnallisuuden julistus esittää kasvatustnäkemyksistä lähtenytä ajatusta oppijan yksilöllisyydestä, tiedon ja taidon yhdistämisestä sekä käsillä tekemisen tärkeydestä. Toiminnallisuuden pohja on jo lapsilähtöisessä pedagogiikassa, kun kuvataan lapsuuden arvoa itsessään ja lapselle ominaista tapaa leikkiä, liikkua ja toimia yhdessä. Tekemällä oppiminen ja harrastaneisuuden herättäminen puhuttivat puolestaan esimerkiksi Deweyn kasvatustnäkemyksissä ja sitä kautta myös suomalaisessa kasvatustajattelussa. Toisaalla Neill korosti kiinnostuksen sekä vapauden tärkeyttä ja konstruktivistinen oppimiskäsitys tiedon liittämistä kokemuksiin konkretian kautta. Voidaankin ajatella, että toiminnallisuuden julistus oli näin kuulutettu.

Toiminnallisuuden toimeksianto nousee pedagogisesta kirjallisuudesta, joka ohjaa opetusta kohti toiminnallisuutta. Kirjallisuus koostuu lähinnä esimerkeistä, joiden avulla toiminnallisuutta pystyy toteuttamaan koulussa, mutta sille ei aseteta tarkkoja raameja tai

tavoitteita. Määritelmien tehtävänä on herättää huomaamaan toiminnallisuuden monet toteutustavat ja synnyttää keskustelua toiminnallisuuden mahdollisuuksista opetuksessa. Kirjallisuudessa toiminnallisuutta perusteltiin monesta näkökulmasta ja se nähtiin oppimisen tärkeänä välineenä. Toiminnallisuuden valtuutus eli velvoite tulee puolestaan opetussuunnitelmasta ja sen arvokäsityksestä, aktiivisesta toimijasta. Opetussuunnitelma on tärkein opetusta ohjaava väline sen luodessa opetuksen linjat, sisällöt ja tavoitteet. Ajatus toiminnasta oli läsnä läpi opetussuunnitelman, jokaisessa oppiaineessa sekä tavassa muodostaa opetus ja kohdata oppilas. Yhteisesti mandaateista huomion arvoista on nähdä toiminnallisuuden rakentuminen historiallisesta kontekstista kohti modernia opetusta. Teorioista nousee esiin vahvat näkemykset ja perusteet toiminnallisuuden käytölle ja voidaankin todeta, että ajatus toiminnallisuudesta on ollut läsnä jo pitkään, ja että nykyisin sitä esiintyy kaikkialla.

Tutkimustulosten tarkastelu

Teorian tehtävänä on kuvastaa ja jäsentää tutkittavana olevaa ilmiötä, jota syvennetään aineistonkeruun avulla saaduilla analyyseillä, luoden uusia käsitteellistyskäsitteitä ja uutta teoriaa (Kiviniemi, 2010, 74-78). Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä oli kuvata toiminnallisuutta työtapana sitä käyttävien luokanopettajien käsitysten, käytännön ajatusten ja kokemusten kautta. Teorian pohjalta nousseiden edellä mainittujen toiminnallisuuden mandaattien avulla avattiin sen lähtökohtia ja määritelmiä, joiden pohjalta voitiin näin tarkastella toiminnallisuuden teorian ja tutkimustulosten välistä dialogia.

Tutkimustulosten perusteella opettajien käsitykset toiminnallisuudesta olivat laajat ja monitulkintaiset. Yhteisesti toiminnallisuus näyttäytyi aktiivisena tapana oppia, jossa otettiin huomioon erilaiset oppijat ja oppimistavat. Toiminnallisuus toimi tiedon ymmärtämisen, syventämisen ja soveltamisen välineenä joko hetkellisissä toiminnallisissa tuokioissa tai suuremmissa kokonaisuuksissa. Näistä löytyi kuitenkin eroja, kun osa opettajista kertoi toiminnallisuuden tarkoittavan luokassa tapahtuvaa liikettä ja toiset yhdistivät siihen monipuoliset oppimisympäristöt ja työskentelytavat. Eroja käsityksissä löytyi myös opetussuunnitelman tulkinnasta, kun toiminnallisuus kuvattiin mainintana, mahdollistajana tai velvoitteena. Yllättävää oli huomata, kuinka paljon käsitykset vaihtelivat ja miten toiminnallisuutta perusteltiin osana opetusta. Tärkeää se oli, mutta ei aina pakollista.

Käytäntö näkyi sekä opetuksessa, että opettajan ja oppilaan roolissa. Edelleen toiminnallisuutta toteutettiin laajasti ja siihen sisältyi erilaisia oppimisympäristöjä, tiloja ja välineitä, oppiaineita sekä niiden yhdistelemistä. Mielenkiintoisesti toiminnallisuuden nähtiin

sopivan mihin tahansa tilanteeseen, mutta pääsääntöisesti sen käyttö rajoittui matemaatiikkaan, äidinkieleen ja muiden kielten oppimiseen. Voitaisiin päätellä, että sen käyttö toimi enemmän abstraktin tiedon ymmärtämisen tukena, kuin mielenkiinnon herättäjänä. Toki työtapa innosti oppilaita, mutta opettajien puheesta nousi esiin sen mahdollisuus ”huomaamatta oppimiseen” eli oppimiseen tekemisen yhteydessä. Yleisesti opettaja nähtiin toiminnallisuuden mahdollistajana ja työtavan ohjaajana, mutta sen käyttö riippui opettajan osaamisesta, luovuudesta, innostuksesta ja viitseliäisyydestä. Paljon vaikutti olevan kiinni siitä, miten opettajat kokivat toiminnallisuuden sopivan omaan opetustyyliinsä, luokan tarpeisiin ja toimintakulttuuriin. Toiminnallisuuden hengen mukaisesti oppilas nähtiin aktiivisena toimijana, joka osallistui innolla leikkeihin, peleihin ja muihin toiminnallisiin menetelmiin. Ilahduttavaa oli huomata, kuinka toiminnallisuus synnytti toiminnallisuutta esimerkiksi oppilaiden omissa leikeissä, ja vaikka se koettiin luontevamalta pienten oppilaiden kanssa, nähtiin sen sopivan kaikille.

Kokemukset kuvasivat toiminnallisuuden käytön syitä ja seurauksia. Toiminnallisuudella koettiin olevan monia hyötyjä oppilaiden henkilökohtaisessa kasvussa ja kehitymisessä sekä omien vahvuuksien löytämisessä. Opettajat näkivät toiminnallisuuden mielekkääksi tavaksi oppia, joka nosti motivaatiota, korosti erilaisia vahvuuksia sekä paransi yhteisöllisyyden kokemista ja sosiaalisia taitoja. Toiminnallisuuden käytölle ei nähty sinänsä esteitä. Haasteita aiheutti kuitenkin tilojen, välineiden ja oppimateriaalien vähyys sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuus osallistua keskittymistä ja liikettä vaativaan toimintaan. Opettajien puheesta voidaan tulkita, että nämä olisi oltu ratkaistavissa tarvittavilla resursseilla, mutta suuremmaksi ongelmaksi muodostui käytettävissä olevan ajan puute. Halu tehdä ja toimia oli kova, mutta esimerkiksi muu työ, ennalta asetetut oppimisen tavoitteet ja toisaalta työtavan vaatima valmistelu veivät liikaa aikaa. Opettajat kuitenkin kokivat, että toiminnallisuuden toteuttamista helpotti työyhteisöltä, vanhemmilta ja koulun toimintakulttuurilta saatu tuki sekä kollegoiden kanssa jaetut ideat. Innostavasti työtavan nähtiin vievän mennessään ja mitä enemmän sitä käytti, sitä paremmin se sujui, sekä opettajalta että oppilailta. Tarvittiin vain rohkeutta tarttua toimeen.

Tutkimustulosten hyödyntäminen

Tämä tutkimus antaa monipuolista kuvaa toiminnallisuudesta ja herättää ajatuksia opetuksen muuttamisesta toiminnallisempaan suuntaan. Tutkimustulosten pohjalta muodostunut toiminnallisuuden työtapa kokoaa toiminnallisuuden osa-alueet kattavasti yhteen, ja antaa kokonaisvaltaisen näkökulman toiminnallisuuden tarkasteluun ja hyödyntämiseen opetuksessa. Esitellyn näkökulman avulla on mahdollista kehittää opetustyötä, parantaa opetuksen laatua ja tehostaa oppimista. Näihin voidaan osaltaan vastata tulosten

perusteella esiin nousseiden kolmen teeman avulla, jotka ovat liikkeen lisääminen, luontosuhteen parantaminen sekä aktiivisen toimijuuden takaaminen. Kiinnostavasti näissä oltiin ehkä kauimpana perinteisestä pulpettipedagogiikasta ja kirjatyöskentelystä.

”Leikkiä, liikettä ja liikkumista!” Toiminnallisuuden voidaan nähdä omalta osaltaan vastaavan kysymyksiin liikkeen ja liikunnan tarpeen lisäämisestä sekä passiivisen istumisen välttämisestä. On todettu, että nykypäivän lapset eivät liiku tarpeeksi, viettävät liikaa aikaa ruudun ääressä ja jo joka neljäs lapsi on ylipainoinen (Vihavainen, 2019). Paalasmaa (2016) pohtii, onko koulun todella tarkoitus opettaa lapsia istumaan hiljaa paikallaan tulevaisuutta varten vai voiko koulussa oppia tapoja tehdä ja toimia aktiivisesti, vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja tuoda näitä taitoja myös aikuisuuteen. Kuten aiemmissa kasvatusnäkemyksissä todettiin, lapsella on luontainen tarve leikkiä ja liikkua. On myös tutkittu, kuinka keskittyminen herpaantuu 20 minuutin työskentelyn jälkeen ja hiljaa istuminen saattaa antaa vain harhaanjohtavan kuvan oppimisesta. Toiminnallisuuden avulla opettajien on helppo lisätä liikettä päivittäiseen toimintaan ja tukea näin oppilaiden fyysisistä hyvinvointia. Kuten opettajat totesivat, liike sopii kaikille. Vilkkaat oppilaat saavat luontaisen keinon purkaa energiaa, kun ujojen on helpompi toimia toisten kanssa tekemisen yhteydessä. Liikkeen ei tarvitse olla suuri tai edes pitkälle suunniteltu, sen pitää olla vain osana luokan päivittäisiä rutiineja ja toimintatapoja.

”Luontoa, luonnollisuutta ja luontosuhdetta!” Toiminnallisuudessa työtapana korostuu erilaisten oppimisympäristöjen käyttö. Koulun tilojen monipuolisen hyödyntämisen lisäksi opetusta halutaan viedä pihalle, metsään ja ylipäänsä luontoon. Tommolan (2017) mukaan luontosuhde muotoutuu ja vahvistuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Pelkkä luonnosta puhuminen ei riitä, vaan lapset tarvitsevat siihen omaa kosketusta ja kokemuksia, jotka myös muokkaavat käsitystä siitä, mitä luonto heille ylipäänsä tarkoittaa. Luonnossa oleilun voidaan nähdä parantavan monin tavoin terveyttä ja elämänlaatua, kohentavan henkistä hyvinvointia, lisäävän energiaa ja toisaalta rentouttavan. Palkitseva yhteys luontoon lisää osaltaan myös haluja suojella sitä. (Tommola, 2017.) Nykyisin puheenaiheina ovat esimerkiksi luonnon suojelemisen tärkeys, luonnosta vieraantumisen ja ilmastonmuutos. Aiemmassa kappaleessa olemisen todettiin olevan liian passiivista, mikä voi näkyä esimerkiksi siinä, ettei luonnosta osata enää nauttia. Näin voidaan pohtia, onko luontainen taipumus luonnossa liikkumiseen korvautunut ylivirikkeisellä tekemisellä, kun esimerkiksi liian usein kouluissa oppilaat viettävät myös välitunnit paikoillaan älylaitteen kanssa. Toiminnallisuuden avulla opettajien on mahdollista parantaa luontosuhdetta, tuoda luonto lähemmäs oppilasta ja lisätä luonnosta saatavaa henkistä hyvinvointia. Luonto on olemassa, pitää vain astua ulos ovesta.

"Vapautta, vastuuta ja viihtymistä!" Kolmas näkökulma toiminnallisuudesta opetusta kehittävänä ja parantavana työtapana on aktiivinen toimijuus, johon myös opetussuunnitelman arvokäsitys perustuu (Opetushallitus, 2014, 14). Joskus voidaan ajatella, että koulu on kaukana todellisesta elämästä ja pahimmassa tapauksessa sen olemassaolo saateetaan kyseenalaistaa. Koulua ei välttämättä koeta mielekkäänä ja kiinnostavana, vaan tylsänä paikkana, jossa on vaikea keskittyä. Jo kasvatusnäkemyksissä korostui kiinnostuksen ja harrastaneisuuden herättäminen sekä oppilaan näkeminen aktiivisena toimijana. Näin opetus tulee sitoa oppilaiden todellisuuteen ja arkielämään, jossa oppijalle annetaan toisaalta vapautta toimia ja toisaalta vastuuta omasta oppimisesta. Ajattelun mahdollistaminen, tunteen ja mielikuvituksen hyödyntäminen sekä tahto ja toiminta tarvitsevat monipuolisia työtapoja, motivoivia menetelmiä ja virikkeellistä tiedon, taidon ja toteutuksen yhdistelemistä. Kun oppilas kokee tulleen kuulluksi ja nähdyksi, hän saa luottamusta omaan tekemiseen ja alkaa toimia myös itse. Näin voidaan nähdä, että positiivinen vapaus ja vastuu lisäävät viihtymistä ja aktiivisen toimijuuden kokemusta. Parhaimmillaan toiminnallisuudessa voi olla myös oppimisen ilon ydin, jota Rantala (2006, 10-40) kuvaa positiivisten tunteiden, oppimisprosessiin sitoutumisen, motivaation, oppimisen tehostamisen sekä voimavarojen kautta. Tällöin toiminnallisuus olisi myös tuke-
massa itsetunnon kehitystä, minäpystyvyyttä, itsearvostusta, toisten arvostusta, itsenäisyyttä, yhteisöllisyyttä, pettymyksensietokykyä ja omiin kykyihin uskomista sekä koko luokan kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Toiminnallisuuden vahvuuksina voidaan nähdä aidot, mielenkiintoiset kokemukset sekä motivaation lisääminen kiinnostavilla, vaihtelevilla ja monipuolisilla työtavoilla. Toiminnallisuuden ajatellaan tukevan oppimista tiedon ja tekemisen konkreettisella yhdistämisellä. Heikkoutena on työtavan vaativuus, osaamisen puute sekä materiaalien vähyys, kun opettajat kaipaavat keinoja, vinkkejä ja materiaaliesimerkkejä toteutettavista toiminnallisista menetelmistä ja kokonaisuuksista. Jos oppilailta ei voida vaatia taitoja, joita heille ei ole opetettu, voidaanko samaa tehdä opettajilta? Tähän opettajat toivovat parannusta niin koulutuksen, täydennyskoulutusten, kuin opetussuunnitelman suunnalta. Uhkana toiminnallisuudessa on toisaalta myös oppimisen varmistaminen ja tavoitteeton toiminta, jossa lapset vain liikkuvat, mutta tieto ja oppiminen eivät ole osana toimintaa. Sisältöjen ja tavoitteiden on aina oltava osana työtavan suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Toiminnallisuutta toteuttaessa on syytä myös miettiä, miten toiminnallisuus saadaan sopimaan kaikille niin, että jokainen oppilas tuntee olonsa vähintään turvallisesti liikkeessään myös pulpetin ulkopuolella pienessä häninässä. Paljon voidaan nähdä olevan kiinni luokan yleisestä ilmapiiristä ja tekemisen meiningistä, johon toiminnallisuudella

voidaan kannustaa. Mahdollisuuksia toiminnallisuudessa on rajattomasti ja juuri siinä piilee sen voima. Toiminnallisuus, aktiivinen osallistuminen ja tekemällä oppiminen nousevat suureen rooliin, kun puhutaan syvällisemmästä oppimisesta. Kuten tämän tutkimuksen alussa todettiin, kuuleman unohtaa, näkemän muistaa, mutta tekemisen ymmärtää. Tämä olkoon sanoma myös toiminnallisuudessa työtapana.

Jatkotutkimusidea

Viimeisenä on syytä puhua toiminnallisuuden tutkimisen tärkeydestä. Aiemmat tutkimukset ovat painottuneet opetuksen ja opettajan näkökulmaan, mutta kiinnostavaa olisi tietää myös oppilaiden ajatuksista toiminnallisuudesta. Karlssonin (2012) mukaan lapsen näkökulmia tutkiessa perinteinen haastattelutilanne ei ole lapselle ominainen, jolloin tutkijan oletukset ja ennalta rajatut haastatteluteemat ohjaavat lapsia ja heidän vastauksiinsa. Tärkeää olisikin löytää lapsille luontaisia tapoja ilmaista itseään ja tuoda ajatuksiaan esiin. Näin rakennettaisiin tilanteita, joissa lasta kuunnellaan ja seurataan sekä sovelletaan heille ominaisia toiminnan, leikin ja mielikuvituksen elementtejä. Kysymyssarjan esittämisen sijaan tulisi luoda luonteva tapa ja paikka kerronnalle, jossa huomio kohdistuu lasten kannalta oleellisiin ja relevantteihin ilmiöihin. (Karlsson, 2012, 45-46.) Lapsen näkökulmasta toiminnallisuutta pitäisi siis tutkia konkreettisissa meneillään olevissa tilanteissa, jolloin keskustelulle ja ajatuksille on luotu luontainen ympäristö ja toimintalusta. Toisaalta aineistonkeruumenetelmiin vaikuttaa ratkaisevasti tutkittavien ikä. Havainnoiminen, erilaiset testit tai lasten tuotosten tulkinta voisivat antaa tietoa pienten lasten toiminnallisesta ajatteluprosessista, mutta isompien oppilaiden kanssa myös haastattelut voisivat olla mahdollisia. Esimerkiksi myös tämän tutkimuksen teemahaastattelurunkoa voisi muuttaa oppilaille soveltuvammaksi ja selvittää näin heidän näkemyksiään toiminnallisuudesta työtapana. Olisi kiinnostavaa tutkia miten lapset käsittävät toiminnallisuuden, millaista se heidän mielestään on käytännössä ja millaisia kokemuksia oppilailla on toiminnallisuuden käytöstä.

Lähteet

- Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Alkio, R. (2017). *Kouluissa kannattaa hyödyntää pelejä – pelillisten elementtien lisääminen opetukseen lisää poikien motivaatiota*. Helsingin Sanomat, MieliPide. Julkaistu 27.11.2017. Luettu 10.4.2019, <https://www.hs.fi/mielpide/art-2000005465164.html>
- Aninko, J. (2015). *Toiminnallinen opettaminen oppimiskokemuksen ja sisäisen motivaation rakentajana alakoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Eklund, K. & Janhunen, T. (2005). Leikin ja toiminnan lapset. Teoksessa T. Janhunen & S. Sura (toim.) *Miten käytän toiminnallisia menetelmiä?* (s. 84-94). Tampere: Resurssi.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 159-183). (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 24-42). (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (Eds.). *Qualitative Research Practice*. (p. 390-404). London: SAGE Publications.
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (2001). *Handbook of interview research: Context and method*. Los Angeles: Sage.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä: Matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä* (6. uud. p.). Helsinki; Porvoo: WSOY.

Harju, V. & Multisilta, J. (2014). Leikkien mutta tosissaan: Leikillä iloa oppimisympäristöihin. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. (153-167). Tampere: Vastapaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu; Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus

Hyppönen, M. & Linnossuo, O. (2002). *Zip, zap ja boing: Leikkejä ja muita toiminnallisia menetelmiä hoito-, kasvatusta- ja sosiaalialan koulutukseen ja työhön*. Helsinki: Lasten keskus.

Hytönen, J. (2008). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY Opetusmateriaalit.

Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa A. L. Aho, M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 11-45). Tampere: Vastapaino.

Paalasmaa, J. (2011). Vaihtopedagogiikkojen ydin. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin – Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. (s. 285-294). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jank, W. & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.

Jantunen, T. (2011). Kasvatusajattelumme viitat: suomalaisista kasvatusajatteliijoista vaihtoehtopedagogiikkoihin. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin – Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. (s. 94-110). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun: Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Järvinen, M-L. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa*. Näkökulmia muutokseen. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis 1595.

Kangas, M. (2014). Leikillisyyttä peliin: Näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. (73-92). Tampere: Vastapaino.

Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa R. Karimäki & L. Karlsson (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17-63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. (2011). *Ryhmä liikkeelle!: Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kettukangas, T. & Härkönen, U. (2014). Lasten osallisuus perustoiminnoissa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsen, J. Elo & J. Leinonen (toim.). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa* (s. 96-114). Tampere: Suomen Varhaiskasvatus.

Kettunen, A. & Laine, A. (2017). *Ilmiöt ihmeteltäviksi: Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kirvesniemi, E. (2017). *Opettaja: Vilkkaut lapset tarvitsevat toiminnallista opetusta – ”Peli vie mukanaan”*. Yle. Julkaistu 9.8.2017. Luettu 10.4.2019, <https://yle.fi/uutiset/3-9765289>

Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 70-85). (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kivipelto, A. (2013). *Liikunnanopettaja: On rikollista, että lapsi istuu koulupäivät*. Helsingin Sanomat, Tiede. Julkaistu 17.8.2013. Luettu 10.4.2019, <https://www.hs.fi/tiede/art-2000002667915.html>

Koskela, E. (2007). *Toiminnallinen oppiminen: Esimerkkinä Käpylän peruskoulun 9. luokkien maantiedon jääkausiosuuden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Koskenniemi, A. (1999). *Toiminnallisen opetusprosessin analyysi*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kössi-Jormanainen, S. (2017). *Toiminnallisuus rauhoittaa luokkaa ja parantaa oppimista*. Etelä-Suomen liikunta ja urheilu. Julkaistu 27.11.2017. Luettu 10.4.2019, <https://www.eslu.fi/uutiset/toiminnallisuus-rauhoittaa-luokkaa-ja-parantaa-oppimista/>

Lehtinen, A. (2000). *Lasten kesken: Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Leino, L. (2012). *Toiminnalliset matematiikatuokioiden alkuopetuksen erityisluokissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Leinonen, J. (2014). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsen, J. Elo & J. Leinonen (toim.). *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. (s. 16-40) Tampere: Suomen Varhaiskasvatus.

Leppilampi, A. & Piekkari, U. (1998). *Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja*. Kukkila: Salpausselän kirjapaino.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: SAGE Publications.

Linturi, H. & Rubin, A. (2011). *Toinen koulu, toinen maailma: Oppimisen tulevaisuus 2030*. Turku: Tulevaisuuden tutkimuskeskus.

Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen* (1. painos.). Helsinki: Otava.

Luomanen, J. (2010). Straussilainen grounded theory –menetelmä. Teoksessa J. Ruusu-vuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. (s. 351-371). Tampere: Vastapaino.

Luostarinen, A. & Peltomaa, I. (2016). *Reseptit OPSin käyttöön: Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mansikka, J-E. & Uljens, M. (2007). J.A. Hollo – suomalaisen fenomenologisen ja hermeneuttisen kasvatuksen edelläkävijä. Teoksessa S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. (s. 429-352). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Mansikka, O. (2016). OAJ: Opettajien perehdytys uuteen opetussuunnitelmaan riittämättömästi – ”Näinä säästöjen aikoina koulutusta on kovin vähän”. Helsingin Sanomat, Kotimaa. Julkaistu 13.10.2016. Luettu 10.4.2019, <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002925397.html>

Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.

Myllyniemi, M. (2017). *Pojat ja tytöt pois pulpeteista*. Helsingin Sanomat, Mielipide. Julkaistu 28.11.2017. Luettu 10.4.2019, <https://www.hs.fi/paivanlehti/28112017/art-2000005466420.html>

Neill, A. S., Lahtela, M. & Fromm, E. (1968). *Summerhill: Kasvatuksen uusi suunta* (2.p.). Helsinki: Weilin + Göös.

Niemelä, P. (2014). *Systemaattinen ihmiskäsitys: Ihminen järjestelmänä: rakenne(33) ja toiminta(3x3)*. Tallinna: United Press Global.

Norrena, J. (2016). *Ryhmä oppimaan!: Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Paalasmaa, J. (2016). *Maailman parhaat kasvatusajatukset*. Helsinki: Into.

Patrikainen, S. (2012). *Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta matematiikan opetuksessa*. Helsinki: Unigrafia.

Penttinen, P. (2007). Matti Koskenniemen sosiaalipedagogiikka. Teoksessa S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. (s. 453-472). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

“Pettynyt äiti”. (2016). *Mikä neuvoksi, kun lapseni opettaja ei noudata opetussuunnitelmaa? – Vastaa HS:n kyselyyn*. Helsingin Sanomat, Mielipide. Julkaistu 13.10.2016. Luettu 10.4.2019,
<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002925177.html>

Pitkänen-Huhta, A. & Pietikäinen, S. (2013). Toiminnallisuus kielenoppimisessa – pedagogisia kokeiluja saamen luokissa. Kieliverkosto. Julkaistu lokakuu 2013. Luettu 24.4.2019,
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42399/toiminnallisuus-kielenoppimisessa-pedagogisia-kokeiluja-saamen-luokissa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus

Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning* (Paragon House ed.). St. Paul (Minn.): Paragon House.

Pölkki, M. (2018). *Lappeenrantalaisen koulun rohkea muutos: päiväryhmi uusiksi ja lapset liikkumaan oppituntien välillä – Keskitettyminen parani ja kiireen tuntu väheni*. Helsingin Sanomat, Kotimaa. Julkaistu 26.2.2018. Luettu 10.4.2019,
<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005582301.html>

Rainio, A. (2012). Vastarinnasta osallisuuteen – toimijoiksi juonellisessa leikkipedagogiikassa. Teoksessa R. Karimäki & L. Karlsson (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (s. 107-139). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Rapley, T. (2004). Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (Eds.). *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications.

Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (2005). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Los Angeles: Sage

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa A. L. Aho, M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 427-444). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysivaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9-38). Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Johdanto & Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 9-56) Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa A. L. Aho, M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 46-86). Tampere: Vastapaino.

Röksä, J. (2016). Toimeen! -hanke tuo toiminnallisuutta kouluihin. Humak. Julkaistu 12.4.2016. Luettu 10.4.2019,

<https://www.humak.fi/uutiset/toimeen-hanke-toiminnallisuutta-kouluihin/>

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2010). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 158-169). (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin?: Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Vantaa: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Salakari, H. (2009). *Toiminta ja oppiminen: Koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä*. Ylöjärvi: Eduskills Consulting.

Salazar, J. (2018). *Pojat kaipaavat kouluun toiminnallisuutta*. Helsingin Sanomat, Päivänlehti. Julkaistu 19.4.2018. Luettu 10.4.2019,

<https://www.hs.fi/paivanlehti/19042018/art-2000005646617.html>

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 166-190). Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164.

Schwandt, T. A. & Gates, E. F. (2017). Case Study Methodology. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research (Fifth edition)*. (s. 341-358). Los Angeles: SAGE.

Skinnari, S. & Syväoja, H. (2007). Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle – löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa?. Teoksessa S. Skinnari & J. Tähti-nen (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. (s. 341-378). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Suominen, M. & Törmänen, N. (2018). *Toiminnallisuus ensimmäisen vuosiluokan matematiikan opettajan oppaissa*. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Sura, S. (1998). Toiminnallisuus alkukasvatusikäisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) *Toiminnallinen oppiminen – Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*. (s. 43-64). Rauma: Rauman opettajankoulutuslaitos.

Tampio, H. & Tampio, M. (2014). *Ulos oppimaan! Sata ideaa ulko-opetukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Tampio, H. & Tampio, M. (2017). *Ulkoloikka: Hyppää ulko-opetuksen ideoiden maailmaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Toivanen, T. (2015). *Lentoon! Draama ja teatteri perusopetuksessa* (2. uud. p.). Helsinki: Sanoma Pro.

Tommola, A. (2017). *Eri sukupolvilla on erilaiset käsitykset luonnosta – Tutkijat puhuvat ympäristömuistinmenetyksestä*. Helsingin sanomat, Elämä. Julkaistu 28.12.2017. Luettu 25.4.2019,
<https://www.hs.fi/elama/art-2000005504191.html>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22(5-6), 387-398

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kuntayhtymä.

Veikkolainen, S. (2016). *Opi liikkeessä – mielikuvitus ja sovellukset potkivat ylös pulpeteista*. Yle. Julkaistu 14.11. 2016. Luettu 10.4.2019,
<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/11/14/opi-liikkeessa-mielikuvitus-ja-sovellukset-potkivat-ylös-pulpeteista>

Vesterinen, O. & Mylläri, J. (2014). Peleistä pelillisyyteen. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. (56-66). Tampere: Vastapaino.

Vihavainen, S. (2019). *Lähes joka neljäs lapsi on Suomessa ylipainoinen*. Helsingin sanomat, Kotimaa. Julkaistu 25.4.2019. Luettu 26.4.2019,
<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006083561.html>

Väkevä, J. (2011). John Deweyn pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapau-teen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin – Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. (s. 70-81). Jyväskylä: PS-kustannus.

Öystilä, S. (2003). Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. (s. 27-76). Tampere: Tampere University Press.

Liitteet

LIITE 1

Haastattelurunko

Perustiedot:

Työkokemus vuosina:

Luokka:

Paikkakunta:

Käsitykset:

Mitä toiminnallisuudella mielestäsi tarkoitetaan?

Käytäntö:

Miten olet toteuttanut toiminnallisuutta luokassasi/työssäsi?

- Millaisissa tilanteissa käytät toiminnallisuutta?
- Kuinka usein toteutat toiminnallisuutta?
- Millaisia työtapoja olet käyttänyt? Esim. parityö, ryhmätyö, teknologian hyödyntäminen.
- Millaisia oppimisympäristöjä olet hyödyntänyt?
- Millaisia työvälineitä olet käyttänyt?
- Miten käytät toiminnallisuutta eri oppiaineissa? Esim. lukuaineet, taito- ja taideaineet.
- Oletko yhdistellyt eri oppiaineita toiminnallisuuden avulla? Miten?
- Millainen on opettajan rooli? Entä oppilaan?
- Miten yhteisöllisyys näkyy toiminnallisuudessa?
- Oliko projekteissa yhteistyötä muiden luokkien kanssa?
- Miten rakennat toiminnallisen oppimistilanteen?
- Miten yhdistät tavoitteet ja toiminnallisuuden?
- Miten suunnittelet ja millaisia asioita otat huomioon?
- Ovatko oppilaat osallistuneet suunnitteluun?

Kokemukset:

Millaisena koet toiminnallisuuden käytännössä?

- Mitä hyötyä näet toiminnallisuuden käytössä oppilaiden ja opetuksen näkökulmasta?
- Mitä osaamisen alueita työtapa tukee?
- Millaisia taitoja toiminnallisuudella mielestäsi opitaan?
- Millaisia taitoja toiminnallisuus edellyttää?
- Mihin toiminnallisuus soveltuu mielestäsi parhaiten?
- Mitkä tekijät aiheuttavat haasteita tai rajoituksia toiminnallisuutta toteuttaessa?
- Mikä on toiminnallisuutta toteuttaessa sujunut hyvin?
- Onko toiminnallisuudessa eroja eri ikäryhmien välillä?
- Mitä opettajan pitää osata, jotta voi ottaa toiminnallisuuden osaksi opetusta?
- Miten suunnittelu on sujunut? Entä työskentely ja arviointi?
- Millaisena koet toiminnallisuuden suhteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan?
- Millaisena näet oppilaiden ajatukset toiminnallisuudesta?
- Miten alun perin tutustuit toiminnallisuuteen ja otit sen osaksi opetustasi?